



مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والابداع في التنمية البشرية

المجلد الثامن العدد (25) أبريل 2002

- * د. عفاف محمد سعيد : كفاءة المرأة في التعليم والعلم : القوي والفرص المتاحة.
- * د. رشيد البكر : معوقات تنمية الامعاء لصغار طلاب التعليم العام.
- * د. عبد الخالق يوسف سعد : مشاكل التعليم الابتدائي في العراق : دراسة حالة.
- * د. خالد فهد الحذيفي : بعض مآثر التربية العلمية بمراحل التعليم العام.
- * د. الصعيد محمد رشاد محمد : استشراف اتجاهات التعليم المعاصر في العالم.
- * د. تبيل متولي : نموذج بصلغ مقترح لتطوير المعلمين على أساس العمل
- * د. عصام توفيق قمر : تطوير الأنشطة التدريبية في مواجهة التحولات العلمية والفكرية في التعليم

مراجعات كتب

التربية في الوصول العربي على مشارف العرو الزاوي والعشيرة

استشراف أفانك

الخيال العلمي

تجارب تربوية

الدلالة المستقبلية والاجتماعية

التعليم الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية

د. مهدي ابراهيم غنام

د. ضياء الدين زاهر

الابواب الثابتة

استشرافات - مراجعات كتب - دراسات ومقالات - من روضة الدوحة - مجلة للمعاصرة - تجارب تربوية - موسوعة الدوحة والمستقبل - إصدارات جديدة

هيئة المستشارين

- أ. أحمد سيد مصطفى
أستاذ إدارة الأعمال والمستشار الدولي في إدارة الجودة الشاملة .
د. أحمد شوقي
أستاذ الوراثة ومسئول العلاقات الخارجية بالمجلس الأعلى للجامعات.
الأستاذ السيد يسين
أستاذ علم الاجتماع والأمن الأسبق لمبنى الفكر العربى .
د. جابر عبد الحميد جابر
أستاذ علم النفس ، ونائب رئيس جامعة قطر .
د. حامد زهران
أستاذ الصحة النفسية، وصيد تربية عين شمس الأسبق.
د. سعيد إسماعيل على
أستاذ أصول التربية، جامعة عين شمس.
د. سعيد المليص
أستاذ التربية ورئيس مكتب التربية العربى لدول الخليج.
د. طاهر عبد الرزاق
أستاذ السياسات التربوية جامعة بافلو بالولايات المتحدة.
د. على نصار
أستاذ للتخطيط، والمستشار الدولي في الدراسات المستقبلية.
د. عبد الله بن على الحصين
أستاذ التربية، ووكيل الرئيس العام لكليات البنات السعودية.
د. عبد العزيز السنبل
أستاذ تعليم الكبار، ونائب مدير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
د. فريد النجار
أستاذ إدارة الأعمال، والمستشار الدولي في بحوث العمليات.
- د. محسن توفيق
أستاذ الهندسة، وسفير مصر فى اليونسكو.
د. محمد بن أحمد الرشيد
أستاذ التربية، ووزير المعارف بالملكة العربية السعودية.
د. محمد سيف الدين فهمى
أستاذ التربية، وصيد كلية تربية الأزهر الأسبق.
د. محمود قمبر
أستاذ أصول التربية، جامعة قطر .
د. مصرى هنورة
أستاذ علم النفس، وصيد آداب المنيا الأسبق.
د. مصطفى حجازى
أستاذ علم النفس، بجامعات البحرين وليدان.
د. ممدوح الصدفى
أستاذ التربية، ونائب رئيس جامعة الأزهر.
د. مهني غنيم
أستاذ للتصديقات للتعليم، ووكيل تربية المنصورة.
د. كمال إسكندر
أستاذ تكنولوجيا التعليم، جامعة الإسكندرية.
د. كمال شعير
أستاذ الطب، ومدير مركز الدراسات المستقبلية - جامعة القاهرة .
د. وليم عبيد
أستاذ المناهج ، جامعة عين شمس .

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع في التنمية البشرية

رئيس التحرير

د. ضياء الدين زاهر

مدير التحرير

د. مصطفى عبد القادر زيادة د. نادية يوسف كمال
مستشارو التحرير

د. أحمد المهدي عبد الحليم د. حامد عمار
د. محمد نبيل نوفل د. محمود قمبر

هيئة التحرير

د. حسن البيلالي د. حسن سلامة
د. رفيقه حمود د. زينب النجار
د. طلعت حسن د. عرفه أحمد حسن
د. علي خليل مصطفى د. محمد مصطفى الانتصاري

سكرتير التحرير

أ. مصطفى عبد الصادق سلامة

سكرتارية فنية

أ. أحمد الزكي

المراسلات

ترجى جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

أ.د. ضياء الدين زاهر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة عين شمس

روكسي - مصر الجديدة - القاهرة - مصر

تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ - ٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس : ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٠٥١٠٢٣٩١

مستقبل

التربية العربية

العدد الخامس والعشرون

(إبريل ٢٠٠٢)

تعقد عن

المركز العربي

للتعليم والتنمية

(أسد)

بالتعاون العلمي مع :

• مكتب التربية العربي

لدول الخليج

• جامعة المنصورة

الناشر

المكتب الجامعي الحديث

١٤ ش ديقو قراط

الازارطة - الاسكندرية

مكتب : ٤٨٤٢٨٧٩

فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩

محمول : ٠١٠٥١٨١٥١٠

المحتويات	المجلد التاسع
♦ الافتتاحية	هيئة التحرير ٣
♦ أبحاث ودراسات	
□ استشراف حاجة التعليم الإعدادى العام من التلاميذ والفصول والمعلمين فى العقد الأول من القرن الحادى والعشرين (٢٠٠١ - ٢٠١٠) .	
□ معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب مراحل التعليم العام فى المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين .	١١ د. السعيد محمد رشاد محمد
□ تدريب معلمى المدرسة الثانوية على رأس العمل : (نموذج مقترح من منظور نظمى) .	٤٥ د. رشيد بن النورى البكر
□ كفالة حق المرأة فى التعليم والتعلم : القيود والفرص المتاحة فى المجتمع والتعليم المصرى فى العقود الأولى من القرن الـ ٢١ .	٩٩ د. نبيل عبد الخالق متولى
□ تفعيل دور التربية العلمية بمراحل التعليم العام - دراسة ميدانية على معلمى العلوم بدول مجلس التعاون الخليجى .	١٤٧ د. عفاف محمد سعيد
□ دراسة لمشكلات التعليم الابتدائى الأزهري بالتطبيق على محافظة المنوفية .	١٦٧ د. خالد بن فهد الحديفى
	٢٠٧ د. عبد الخالق يوسف سعد

مستقبل

التربية

العربية

أبريل ٢٠٠٢

العدد ٢٥

□ دور الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية

لطفاً المرحلة الثانوية .

٢٥١ د. عصام توفيق قمر

♦ موسوعة التربية والمستقبل

□ الدلالة المستقبلية والاجتماعية للخيال العلمي

٢٩٧ د. ضياء الدين زاهر

تجارب تربوية :

♦ التعليم الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية (دراسة حقة

جامعة أديلايد بتسلفانيا IUP)

٣٠٧ د. مهني محمد إبراهيم غنايم

♦ مراجعات كتب

٣٢٣ د. مهني محمد إبراهيم غنايم

♦ حركة التربية

♦ المؤتمرات والندوات

٣٢٧ □ الخدمة الاجتماعية والسلام الاجتماعي

٣٣١ ♦ الإصدارات الجديدة

الافتتاحية

فى هذا العدد من مجلة "مستقبل التربية العربية" تستمر المجلة فى مسيرتها العلمية نحو المستقبل، مستهدفة دعم مسيرة العلوم التربوية؛ عبر دورها التتويى فى مجال التنمية البشرية المستدامة. ولذا كان أول الأبحاث فى هذا العدد عن "استشراف حاجة التعليم الإعدادى العام من التلاميذ والفصول والمعلمين، فى العقد الأول من القرن الحادى والعشرين ٢٠٠١/٢٠٠٢" للدكتور السعيد محمد رشاد، وهى دراسة موضوعية استخدم فيها الباحث الأساليب الإسقاطية التى تعد من أكثر أدوات الاستشراف استخداما فى البحوث التى تبنى على تقديرات كمية، وتوصل إلى مجموعة من النتائج الهامة من شأنها أن تعين مصدر القرار على اتخاذ الإجراءات التى تكفل الحد من مشكلات التعليم الإعدادى العام وتعظيم الايجابيات بهذه المرحلة الدراسية الهامة.

وكانت الدراسة الثانية عن "معوقات تنمية الابداع لدى طلاب مراحل التعليم العام فى المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين للدكتور رشيد ابن النورى البكر وهى تهدف الى الكشف عن معوقات الإبداع، ودور المناهج والمعلم والادارة المدرسية فى تنمية الابداع باعتباره من أهم أهداف التنمية البشرية.

ثم تأتى دراسة الدكتور نبيل عبد الخالق متولى عن تدريب معلمى المدرسة الثانوية على رأس العمل، نموذج مقترح من منظور نظمى، وتعود أهمية الدراسة الى التأكيد على أولوية تدريب المعلمين كمقدمة لازمة لتطوير وتحسين التعليم فى

مجتمعنا وهي مسألة تنمية بالدرجة الأولى ، وتقدم الدراسة نموذجاً مقترحاً لتنفيذ دور التدريب، وجعله جزءاً أصيلاً في تكوين المنظومة المدرسية. وانطلاقاً من مبادئ وأصول التنمية البشرية المستدامة، ومن الفهم الراجح لمبدأ تكافؤ الفرص، جاءت دراسة الدكتورة/ عفاف محمد سعيد عن " كفالة حق المرأة في التعليم والتعلم: القيود والفرص المتاحة في المجتمع المصري في العقود الأولى من القرن الـ ٢١".

ولما كانت التربية العلمية في السياق التربوي والاجتماعي المعاصر، هي وسيلة المجتمعات إلى بلوغ التقدم الحضاري المنشود، فقد جاءت دراسة الدكتور خالد بن فهد الحنيفي عن " تفعيل دور التربية العلمية بمراحل للتعليم العام" لتقدم ملامح وقسمات للرؤية المرتقبة للتربية العلمية.

وكان من الملائم التعرض لنظم التعليم خلاف التعليم العام، فكانت دراسة الدكتور عبد الخالق يوسف عن "مشكلات التعليم الابتدائي الأزهرى" وتهدف الدراسة إلى الكشف عن معوقات أداء التعليم الابتدائي في الأزهر لرسالته العلمية والدينية المرجوة منه.

وكانت الدراسة الأخيرة عن "دور الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية" وهي دراسة ميدانية، تهدف إلى تفعيل دور الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب. وتقدم مجموعة من التوصيات التي تساعد على حل تلك المشكلات وتكوين السلوك العام للطلاب.

وفي باب "موسوعة التربية والمستقبل" تقدم المجلة مقالاً في غاية الأهمية للأستاذ الدكتور ضياء الدين زاهر عن "الدلالة المستقبلية والاجتماعية للخيال العلمي" وذلك باعتبار الخيال العلمي منهجاً لاستثارة العقل، ومزجاً بين الفعل

والخلق المبدع، وهو ما نحتاج اليه في مسيرتنا الحالية لنحقق طموحاتنا في بناء المستقبل.

أما عن التجارب التربوية الجديدة فيعرض د. مهني غنايم عرضا وتحليلا للتعليم الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية مع التركيز على حالة جامعة انديانا بنسلفانيا I.U.P، ثم يقدم لنا الدروس المستفادة من هذه التجربة التربوية الرائدة.

وتأكيدا لمسيرة المجلة نحو المستقبل تقدم في باب "مراجعات الكتب" عرضا لكتاب "التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين" وهو الكتاب الثاني في إصدارات مجلتنا الغراء.

هذا بالإضافة الى الأبواب الثابتة والخاصة بالمؤتمرات والندوات والإصدارات الجديدة.

وبهذا يعتبر هذا العدد منظومة متكاملة تركز على الواقع وتطل على المستقبل بعيون كلها أمل، وأمل كله عزم، وثقة في تحقيق الهدف.

هيئة التحرير

أبحاث ودراسات

- 4 استشراف حلجة التطعيم الإعدادي العام من التلاميذ والفصول والمعلمين في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١-٢٠١٠) .
د.السعيد محمد رشاد محمد
- 4 معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب مراحل التطعيم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين .
د.رشيد بن النوري البكر
- 4 تدريب معلمي المدرسة الثانوية على رأس الفصل (نموذج مقترح من منظور نظمي) .
د.نبيل عبد الخالق متولى
- 4 كفاية حق المرأة في التطعيم والتعلم : القيود والفرص المتاحة في المجتمع والتعليم المصري في العقود الأولى من القرن الـ ٢١ .
د.عفاف محمد سعيد
- 4 تفعيل دور التربية العلمية بمراحل التطعيم العام دراسة ميدانية على معلمي العلوم بدول مجلس التعاون الخليجي .
د.خالد بن فهد الحديفي
- 4 دراسة لمشكلات التطعيم الإبتدائي الأخرى بالتطبيق على محافظة المنوفية .
د.عبد الخالق يوسف سعد
- 4 دور الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية .
د. عصام توفيق قمر



استشراف حاجة التعليم الإعدادي العام

من التلاميذ والفصول والمعلمين

في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١ - ٢٠١٠)

إعداد: د. السعيد محمد رشاد محمد

مقدمة البحث والتمهيد لمشكلته :

يعد التعليم من الركائز الأساسية التي تقف وراء تقدم المجتمعات ونهضتها ، وهو الأداة الرئيسة لبناء القدرات البشرية ، وإكساب المعارف والمهارات اللازمة لتطوير أفراد المجتمع والارتقاء بكفاءتهم .

والتعليم نظام لا يمكن فصله أو إبعاده عن النظم المجتمعية الأخرى - السياسية ، والاقتصادية ، والاجتماعية - لأن للتوظيف الجيد له يتوقف على طبيعة العلاقة بينه وبين هذه النظم ومدى الوعي بالدور الفعال الذي يؤديه التعليم في تغيير أو تطوير المجتمع .

والمتتبع للعلاقة بين التعليم والمجتمع المصري يلحظ أن دور التعليم في تغيير هذا المجتمع كان في أغلب الأحيان ليس أولياً ، وإنما جاء تابعاً للتغيرات السياسية والاجتماعية الأخرى التي حدثت على سبيل المثال في عصر محمد علي ، وكذلك بعد ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ .

ولما كان التعليم صناعة كبيرة في نظرياته وفلسفته وأهدافه وأدواته وآلياته ، وهجم المنفتحون به والعاملين فيه ، وموازنته وإنتاجيته ، فإنه من غير المعقول أن يترك توجيهه وتخطيطه ورسم مساراته المستقبلية للمصادفة والقرارات المفوية .

وإذا أراد المجتمع أن يكون تعليمه صناعة مجزية للعائد فينبغي أن تكون مدخلات هذا التعليم (التلاميذ والمعلمون والمباني المدرسية والفصول والمناهج الدراسية وغيرها) مطابقة للمعايير والقياسات الصحيحة .

والتعليم الإعدادي العلم في مصر أو الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي يمثل جزءاً من التعليم العربي الذي وصفه ضياء الدين زاهر (١٩٩٠) بأنه يفكر إلى رؤية مستقبلية طويلة المدى وتكلفتها مرتفعة بالقياس إلى مردوده (ص ٢٧). أما مصطفى زيادة وآخرون (١٩٩٦) فيرون أن الشكوى الواضحة في نظامنا التعليمي ، تكمن في نقص نوعية المخرجات من كافة المراحل التعليمية ، وأن هذا النقص يعزي إلى زيادة كثافة أعداد التلاميذ في الفصول ، وضعف استخدام التكنولوجيا التعليمية الحديثة ، ومن ثم تصاعدت الشكوى الاجتماعية من المعلم ذاته (ص ٩) .

ويشهد واقع التعليم الإعدادي الذي عبرت عنه نتائج دراسة معهد التخطيط القومي (١٩٩٤) بأن مدارسه ضعيفة القدرة في أداء واجبها على الوجه الأكمل، وتحصيل تلاميذه منخفض ، ونسبة كبيرة من معلميه غير تربويين ، وقلة بعضهم ضعيفة عن الوفاء بمتطلبات وظيفتهم ، وكثافة فصوله مرتفعة ، وإمكاناته المادية بها نقص كبير ، ومعلمي بعض المواد الدراسية فيهم عجز كبير ومعلمي البعض الآخر فيهم زيادة كبيرة (ص ١٣٨ - ١٤٨) .

كما يوضح تقرير التنمية البشرية أن كثافة الفصول بالتعليم الإعدادي بلغت ٦٠ تلميذاً ، وأن حالة مدارسه في معظمها سيئة نتيجة إهمال أعمال الصيانة والتخلي عن الالتزام بالشروط المثلى في تصميمات المباني ، وعدم تخصيص مساحات كافية للخدمات والأنشطة التعليمية (معهد التخطيط القومي ، ١٩٩٥ ، ص ٣١ ، ٣٣) .

هذا ويؤكد أشيلز (Achilles 1999) في مستخلص دراسته على أن زيادة كثافة الفصول عن النسب المقررة له آثار سلبية على العملية التعليمية ، فهي لا تسمح للتلاميذ جميعهم بالمشاركة والتفاعل أثناء الحصة ، وكذلك لا تمكن المعلم من اكتشاف تلاميذه ومتابعهم .

وكذلك يؤكد قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ على أنه ينبغي ألا تزيد كثافة الفصل في التعليم الأساسي بأي حال عن ٣٦ تلميذاً . وهو معدل يزيد مع ذلك عن الحجم المثالي للفصل (٢٥ تلميذاً) في هذه المرحلة ، ورغم هذه التأكيدات على عدم زيادة كثافة الفصول إلا أنها بلغت قسي التعليم الإعدادي (عام ١٩٩٩/٨٩) ٤٤ تلميذاً على المستوى القومي . ولكن هذا الرقم يخفى فروقاً كبيرة بين مدارس الريف ومدارس الحضر في المحافظات المختلفة . فعلى سبيل المثال لا للحصر كانت الكثافة ٤٧ تلميذاً في مدارس الإسكندرية و ٥٢ تلميذاً في مدارس الجيزة في ذات العام الذي كانت فيه ٤٤ تلميذاً على مستوى الجمهورية والنتيجة الطبيعية لارتفاع كثافة الفصول

أن نرتفع بالمعدل نسبة التلاميذ لكل معلم ، إنما الواقع يشهد بخبر ذلك ، وبين أن كل معلم يقبله ٢٠ تلميذاً فقط . والمعلّـم الـدوالة تقول: عندما تكون أعداد التلاميذ إلى المعلمين من ٢٥ إلى ٣٠ تلميذاً في التعلّم قبل الجامعي تكون كافية لضمان تقديم خدمة تعليمية ذات جودة مرتفعة (معهد التخطيط القومي ، ٢٠٠٠م ، ص ٧٠ ، ٨٢). ويبرهن هذا التناقض أن شدة خللاً في نظام التوظيف بهذا التعلّم .

وتكل الإحصاءات أن متوسط معدل التسرب في التعلّم الإعدادي بلغ ٨,٣٧% وأن معدل الرسوب بلغ ١٨,٣% وأن نسبة المعلمين للموظفين تروياً لم تتعد ٧١,٧% ويحتل الموظفون الإداريون ٤٦% من قوة العمل (معهد التخطيط القومي ، ٢٠٠٠م ، ص ٦١ ، ٧٠) .

ويلهم من ذلك أن التوسع في التعلّم الإعدادي لم يولكه تحسن مماثل في إمكاناته مما انعكس سلباً على نوعيته ، وأن زيادة أعداد الموظفين الإداريين فيه تؤدي إلى حذر إمكاناته المادية .

أما ميزانية التعلّم الإعدادي (٢٠٠١م) فتوضح بما لا يدع مجالاً للشك مدى الضال في أهم مجالات التعلّم ، ألا وهم المعلمون الذين يزيدون زيادة أكبر من اللازم في بعض المواد الدراسية وتشكو بعض المواد الأخرى من العجز في عدد معلميها ، كما أن العجز والزيادة في المادة الواحدة يختلف من مديرية تعليمية إلى أخرى ، وهذا من شأنه يؤثر تأثيراً كبيراً على نوعية التعلّم ، والجدول التالي رقم (١) يوضح ذلك :

وبتحليل الأرقام في الجدول التالي يمكن استنتاج مقدار العجز والزيادة في معلمي المواد الدراسية بالتعليم الإعدادي العام لكل المواد الدراسية عدا مادة التربية الرياضية التي لم يحددها الباحث في ميزانية المعلمين التي سمحت بها الإدارة العامة لأمن المعلومات بوزارة التربية والتعليم ، وذلك على النحو التالي :

أولاً : المواد الدراسية التي يوجد في معلميها عجز :

المادة	اللغة	اللغة	التربية	التربية	الطبيب	أثناء معلم	مجموع
الدراسية	العربية	الإنجليزية	الفنية	الموسيقية	الأكبر	الحاسب الآلي	العجز
مقدار العجز	٦١٣١	٧٧٧	١٦٣٢	٣٦٢٥	٢٥٧٨	٦٥٠١	٢١٢٥٥

ثانياً : المواد الدراسية التي يوجد في معلميها زيادة :

المادة الدرسية	الرياضيات	العلوم	الدراسات الاجتماعية	الاقتصاد المنزلي	المجال الصناعي	المجال الزراعي	أمناء معامل العلوم	مجموع الزيادة
مقدار الزيادة	١٧٧٤	٣٠٢٥	٢٥١٠	٣٢٣٤	٢٤٦٥	٢٤٥١	٣٢٨٠	١٨٧٣٩

وفهم من ذلك أن ثمة خللاً كبيراً يتمثل في كثرة العجز والزيادة في معلمي المواد الدراسية على مستوى الجمهورية وفي كل المديريات التعليمية . ولا يخفى على المهتمين بالتعليم ما ينتج عن هذا العجز في المعلمين من تأثير سلبي على نوعية التعليم ، وما يترتب على زيادتهم من ضرر للأموال التي تتلقف على معلمين يزيدون عن حاجة العمل .

مشكلة البحث :

تتسل مشكلة هذا البحث في تعدد مظاهر الخلل بالتعليم الإعدادي العام وتتلخص هذه المظاهر في ارتفاع كثافة التلاميذ في فصوله ، ووجود عجز كبير في معلمي اللغة العربية ، واللغة الإنجليزية ، والتربية الفنية ، والتربية الموسيقية ، والحاسب الآلي ، وأمناء معامل الحاسب الآلي ، بلغ مقداره ٢١٢٥٥ معلماً ، ووجود زيادة كبيرة في معلمي الرياضيات ، والعلوم ، والدراسات الاجتماعية ، والمجال الصناعي ، والمجال الزراعي ، ومعلمات الاقتصاد المنزلي ، وأمناء معامل العلوم ، بلغ مقداره ١٨٧٣٩ معلماً مما انعكس سلباً على كفاية هذا التعليم فارتفعت نسب التسرب والرسوب بين تلاميذه ، ولزادت النفقات التي أهدرت في بنود ما كان ينبغي أن تهدر فيها كرواتب المعلمين الزائدين عن الحاجة. وقد دعت هذه المشكلة الباحث إلى تقديم السؤالين التاليين :

- ١ - ما الأعداد المتوقعة قيدها من التلاميذ بالتعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية وفي كل مديرية تعليمية على حدة في العقد الأول من لقرن الحادي والعشرين (٢٠٠١ - ٢٠١٠) .
- ٢ - ما حاجة التعليم الإعدادي العام من الفصول ومعلمي المواد الدراسية في إجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حدة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١ - ٢٠١٠) .

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :

- ١ - التعرف على أعداد السكان في سن التعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حدة من عام (٢٠٠١ حتى عام ٢٠١٠) .
- ٢ - تقدير الأعداد المتوقع قيدها من التلاميذ في للتعليم الإعدادي العام لإجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حدة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين: (٢٠٠١ - ٢٠١٠) .
- ٣ - تقدير العدد المناسب من الفصول للتعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حدة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١ - ٢٠١٠) .
- ٤ - تقدير الأعداد اللازمة من المعلمين لكل المواد الدراسية في للتعليم الإعدادي العام لإجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حدة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١ - ٢٠١٠) .

أهمية البحث :

يتوقع أن يقدم هذا البحث بشقيه للنظري والتطبيقي الإسهامات التالية :

أولاً : الإسهادة النظرية : وتتمثل في الأساليب ، والمعادلات التي طبقت في إسقاط سكان الجمهورية والمحافظات ، وطرق التعرف على أعداد السكان في سن التعليم الإعدادي العام ، والأعداد المتوقع قيدها من التلاميذ ، وما يناسبهم من فصول ، وحساب العدد اللازم من المعلمين لكل المواد الدراسية في إجمالي الجمهورية ، ولكل مديرية تعليمية على حدة ، حتى عام ٢٠١٠ . وكل هذه الأساليب والمعادلات وما أسفرت عنه من توقعات قد تلبي باحثين آخرين لتوظيفها في بحوث علمية أخرى.

ثانياً : الإسهادة التطبيقية : وتتمثل فيما يقدمه هذا البحث للمعنيين عن التعليم الإعدادي العام بوزارة التربية والتعليم ومديرياتها السبع والعشرين من مؤشرات لأعداد السكان في سن التعليم الإعدادي العام ، والأعداد المتوقع قيدها في هذا التعليم وما يناسبهم من فصول ، والعدد اللازم من المعلمين لكل المواد الدراسية في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١ - ٢٠١٠) .

حدود البحث :

القتصار هذا البحث على الحدود التالية :

١ - الحد الزمني : اكتفى الباحث في إجراء التقديرات المستقبلية بالفترة من العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠١ إلى العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠٠٩ على اعتبار أن هذه تعد فترة مناسبة من حيث ثبات معدل النمو السكاني في أئمتها إلى حد كبير.

٢ - الحد المكاني : شمل البحث إجمالي الجمهورية ورمياً وعشرين مديرية تعليمية ، وذلك لأن معرفة أعداد السكان في سن التعليم الإعدادي العام ، والأعداد المتوقع قودها من التلاميذ ، وما يحتاجون إليه من فصول ومعلمين في إجمالي الجمهورية فقط غير كافٍ لحل مشكلات زيادة كثافة الفصول والعجز والزيادة في مطمي المواد الدراسية وهذه المشكلات تختلف من مديرية تعليمية إلى أخرى، وبالإضافة إلى ذلك فإن كل محافظة أصبحت مسؤولة عن تنفيذ خطط التعليم وتعيين المعلمين (قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، مادة ٧ ، ١١) ، ومن هنا فهي في حاجة لمعرفة الأعداد المطلوبة من الفصول وكذلك المعلمين حتى يتسنى لها توفير الاعتمادات اللازمة لذلك .

٣ - الحد الموضوعي : ويتضمن تقدير أعداد التلاميذ والفصول ، والعدد اللازم من المعلمين لكل المواد الدراسية في التعليم الإعدادي العام دون غيره للمبررات التالية :

(١) أن التعليم الإعدادي العام على الرغم من اندماجه هوكلياً مع التعليم الابتدائي ليشكلاً ماعاً مستوًى واحد للتعليم الأساسي الإلزامي منذ صدور قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ إلا أنه ظل حتى الآن منفصلاً من الناحيتين التنظيمية والمؤسسية (معهد التخطيط القومي ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٩) .

(ب) اختار الباحث أن يتوقع بأعداد التلاميذ والفصول والمعلمين باعتبارهم أهم مدخلات التعليم التي يبنى على أساسها جميع توقعات المدخلات الأخرى المادية والبشرية .

مصطلحات البحث :

أخذ الباحث بالمصطلحات التالية كما أوردها المعهد العربي للتخطيط (١٩٩٦ ، ص ١٤ ، ١٠٨ ، ١٤٠٣) :

١ - سنة الأساس للخطة : Plan Base Year

هي السنة السابقة على بدء تنفيذ الخطة مباشرة وتمثل بياناتها مختلف المتغيرات التي يجب معرفتها قبل بدء تنفيذ الخطة.

٢ - التركيب العمري للسكان : Age Composition of Population

اصطلاح يبين عدد ونسبة توزيع السكان إلى فئات عمرية مختلفة ، وتمثل كل فئة منهم الأفراد الذين تقع أعمارهم في فئة عمرية معينة . وينفذ هذا التركيب المخططين وصانعي القرار بإعطائهم صورة حقيقية عن أولئك الذين هم بحاجة إلى الرعاية التعليمية في مراحل مختلفة.

٣ - معدل الاستيعاب : Enrollment Rate

ويقصد به نسبة أعداد التلاميذ المقيدين في سنة معينة في مرحلة تعليمية إلى عدد السكان في الفئة العمرية المقابلة لهذه المرحلة في نفس السنة ويحسب كالتالي :

$$\text{معدل الاستيعاب} = \frac{\text{عدد التلاميذ المقيدين في مرحلة تعليمية معينة}}{100 \times \text{عدد السكان في الفئة العمرية للمرحلة نفسها}}$$

عدد السكان في الفئة العمرية للمرحلة نفسها

منهج البحث :

نظراً لطبيعة هذا البحث الذي انطلق من مشكلة مؤداها أن ثمة خللاً في مرحلة التعليم الإعدادي العام، يتطلب وجوده تسخلاً علمياً لتفادي استمراره والإقلال من نتائجه السالبة على هذا التعليم في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١ - ٢٠١٠) ، فإن الباحث استخدم الأساليب الإنشائية في عمل التوقعات اللازمة لتعرف أعداد السكان في سن التعليم الإعدادي للعام ، والأعداد المتوقع قيدها من التلاميذ ، وما يحتاجون إليه من فصول ومعلمين في كل مادة من المواد الدراسية في الفترة المذكورة .

وتؤكد ناهد صالح (١٩٨٤م) أن الأساليب الإنشائية تعد من أكثر الأساليب استخداماً في بحوث الاستشراف والدراسات المستقبلية التي تعتمد على الكم (Quantity) (ص١٩٨).

ولما كان هذا البحث يقع ضمن المستقبلات المحتملة التي تؤسس كما يقول ونلد (Wendell 1997) على سؤال مؤداه :

ما أحسن الاحتمالات المستقبلية لظاهرة معينة تحدثها ظروف خاصة في فترة زمنية محددة؟ فإنه من الأهمية بمكان عند بناء هذه الاحتمالات أن ننطلق من الحاضر المرتبط بالماضي ويسوق مشاهدته نحو المستقبل (ص ٨١ ، ٨٨) .

وفي هذا الصدد يوضح ضياء الدين زاهر (١٩٩٠م) أن ثمة فرقاً بين مدخلين في بحوث الاستشراف : أولهما المدخل الاستكشافي **Exploratory Approach** وهو يمتاز بأنه يصور المستقبل من منظور ما يحتمل أن يكون . أما الثاني فهو المدخل الاستدلافي **Normative Approach** الذي يصور المستقبل من المنظور المرغوب في حدوثه ، والمعروف أن التوقع المحتمل يكون في الغالب أكثر شبهاً للواقع من التوقع المرغوب فيه (ص ٥٦) .

ونفهم من ذلك أن منهج هذا البحث اعتمد على الأساليب الإسقاطية والأساس الكمي والمدخل الاستكشافي .

أما التوثيق فكان وفقاً لطريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA) التي يذكر فيها اسم المؤلف في سياق الكلام ، ويكتب بعده سنة نشر المرجع بين قوسين ، وفي نهاية الاقتباس يذكر رقم الصفحة بعد حرف (ص) بين قوسين .

الإطار النظري للبحث :

ليس ثمة قضية للمجتمع المصري تهتم بالصالح القومي أكبر من قضية التعليم . فهي قضية دائمة الحيوية ، وتمثل النواة لعدد كبير من قضايا المجتمع ، للارتباط الوثيق بينها وبين الإنسان الذي يعد محور عملية التنمية بمفهومها الشامل . ولما كان هذا البحث منطلقاً من مشكلة مرتبطة بتكوين الإنسان في فترة من فترات نموه وبمرحلة تعليمية من مراحل هذا التكوين ، فإن الباحث يرى أن يضمن هذا الإطار ما يوضح العلاقات المتشابكة والمتكاملة بين التنمية والإنسان من ناحية ، والتنمية والتعليم من ناحية أخرى ، وذلك على النحو التالي:

أولاً : العلاقة بين التنمية والإنسان :

خلصت الكتابات التي اهتمت بموضوع التنمية والإنسان إلى أن العلاقة بينهما بدأت من منظور "التنمية بالبشر" وتحولت ثانية إلى منظور "تنمية البشر" ثم استقرت على منظور "التنمية من أجل البشر" . والإنسان طبقاً للمنظور الأول يمثل أحد مدخلات التنمية ، أو مورد خام من

مواردها . ثم سرعان ما تبين للاقتصاديين وغيرهم أن العنصر البشري يمكن تحسين دوره في عملية التنمية من خلال رفع إنتاجية عمله بالتعليم والتدريب والاهتمام بالصحة . وكان ذلك إيذاناً باستعمال المنظور الثاني "تنمية البشر" الذي طرأ عليه التغيير هو الآخر عندما اتجهت الأنظار نحو الإنسان باعتباره غاية للتنمية وصاحب الحق في الاستمتاع بثمار تنمية هو صانعها ، فاستقرت هذه العلاقة بين التنمية والإنسان على منظور "التنمية من أجل البشر" (المعهد العربي للتخطيط ، ٢٠٠٠م ، أ ، ص ٢) .

فأصبح هدف التنمية هو تلبية الحاجات الأساسية للإنسان أولاً وحاجات الرفاه الإنساني ثانياً . أي النظر بعين الاهتمام إلى كل ما من شأنه أن يسهم في ترقية أحوال البشر ونوعية حياتهم ومستوى رفاهيتهم ، حتى يتحسن الكيان الاجتماعي الذي ينتمي إليه الأفراد (المعهد العربي للتخطيط ، ٢٠٠٠م ، ب ، ص ٢٦) .

ثانياً : العلاقة بين التعليم والتنمية :

يرى الباحث أن توضيح علاقة التعليم بالتنمية يقتضي الوقوف على وجهة نظر كل من الاقتصاديين والاجتماعيين تجاه كل منها : إذ يرى الاقتصاديون أن التعليم أداة للتنمية بما يسهم به في رفع نوعية مدخل العمل وإنتاجيته ، في حين يرى الاجتماعيون وبعض الاقتصاديين التتموين الذين ينظرون إلى التنمية نظرة أوسع من المفاهيم الاقتصادية ، أن التعليم حاجة أساسية للفرد والمجتمع ، بغض النظر عن مفهوم الاستعمال بمعنى أنه حاجة أساسية من أجل الاستعمال في سوق العمل ضمن منافع أخرى له . وكان وجهة النظر الأولى تهتم بأثر التعليم على التنمية ، بينما الوجهة الثانية تركز على أثر التنمية في التعليم (المعهد العربي للتخطيط ، ٢٠٠٠م ، ج ، ص ٢ ، ٣) .

إذاً نتحدد علاقة التعليم بالتنمية في أن الأول يمثل أداة للتنمية من جانب ، ومن جانب آخر يعد حاجة أساسية من الضروري أن يستفاد بالتنمية في توفير الإمكانيات اللازمة لها .

ويمكن القول أنه كلما كان التعليم مرتبطاً بالحاجات الفعلية للتنمية ، كلما كان أكثر إسهاماً في رفع معدل النمو الاقتصادي ، وإحداث تنمية اجتماعية يبرز فيها أثر التعليم على الصحة ، والاستثمار ، والحد من الجريمة ، والمشاركة السياسية ، ورفع نوعية الحياة ، وغيرها من آثار .

ويؤكد تقرير التنمية البشرية ، الصادر عن (معهد التخطيط القومي ، ٢٠٠٠م) على أن الشعب المتعلم يكون أكثر إنتاجية وأوفر صحة ، وأكثر ابتكاراً ، وأظم غنى بكل أبعاد الكلمة ، ومن ثم فإن التعليم يأتي على رأس العوامل التي تحدد مستوى التنمية البشرية وفي الوقت نفسه يعد من مدخلاتها ومخرجاتها في آن واحد (ص ١٣) .

وتشير الإحصاءات أن الرصيد البشري لمصر الذي يفترض أن تتدفق أعداده في قنوات النظام التعليمي يبلغ حوالي ٢٧ مليون نسمة أي ما يعادل ٤٤% من إجمالي السكان البالغ حوالي ٦٣ مليون نسمة عام ١٩٩٩ ، وهؤلاء تمثلهم الشريحة العمرية ما بين ٥ إلى أقل من ٢٥ سنة ، ويصل حالياً ما يتدفق في مؤسسات التعليم بمختلف مراحله وأنواعه إلى حوالي ١٧ مليوناً من الطلاب (حامد عامر ، ١٩٩٩م ، ص ١٠٥) .

ويفهم من ذلك أن معدل التقيد بجميع مراحل التعليم أو مؤشر التمدرس لا يمثل إلا حوالي ٦٣% من الرصيد البشري لمصر . هذا على الرغم من جهود المسؤولين واهتمامهم بقضية التنمية البشرية التي احتلت جانباً هاماً في وثيقة "مصر والقرن الحادي والعشرين" ، الصادرة عن (مجلس الوزراء، مارس ١٩٩٧، ص ١٩) معتبرة أن التنمية البشرية أهم محاور التنمية ، وأساس من الأسس الثابتة لقياس تقدم المجتمعات ، ودليل على اكتساب التنمية - مفهوماً إنسانياً - ويكون الإنسان محور عملية التنمية طِفْلاً ، وشاباً ، وشيخاً ، ذكراً ، وأنثى ، في غذائه ، وصحته ، وتعليمه ، وترفيهه ، وبيئته ، وقد حددت الوثيقة بعض إجراءات التنفيذ ، فكان إصلاح التعليم بما يتفق وتطورات العصر في مقدمة هذه الإجراءات.

وقد زاد من الاهتمام بتطوير التعليم في علاقته بالتنمية ، ما خرج به كل من (الفن وهابدي توفلر ، ١٩٨٠ Alvin Toffler, Hidy) في كتابهما "تحو بناء حضارة جديدة ، سياسات الموجه الثالثة" (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٠ ، ٢١) من ملامح لعل أهمها أن ثورة المعلومات والمعرفة باتت المورد الرئيسي لأي اقتصاد متقدم ، وأن قيمة المعلومات والمعرفة تعادل بل تزيد عن قيمة عوامل الإنتاج الأخرى ك رأس المال ، والأرض ، ووفرة الموارد الطبيعية ، وشمة ملامح أخرى من بينها: اختفاء العمالة المعتمدة على المهارة الضعيفة والقوة العضلية ، لتحل محلها المهارة ذات المستوى المرتفع من العمالة المتخصصة ، والحاجة المستمرة إلى الابتكارات لتحقيق القدرة على المنافسة .

وقد دعت هذه الملامح وغيرها من الإنجازات التي حققتها البشرية في العقود الأخيرة من القرن العشرين ، إلى تقديم كثير من الرؤى المستقبلية للتعليم ، وانتقلت في معظمها على ضرورة التطوير لجوانب سياسة إعداد المعلم كما ذكر (مصطفى زيادة وآخرون ، ١٩٩٦م) بضرورة ترشيده نظم القبول والالتحاق والتشجيع في كليات الإعداد ، وإعادة هيكلة هذه الكليات ، وتجديد محتوى الإعداد فيها ، وتحديث الطرق والأساليب ، وتجديد دور معلم المعلم ، وتعزيز الصلة بين كليات الإعداد وواقع النظم التعليمي ، والارتقاء بالنمو المهني والأكاديمي لمخرجات كليات الإعداد ، وتعزيز الصلة بين هذه الكليات والمحيط الثقافي الاجتماعي ، وإقرار مبدأ تقويم الأداء بكليات الإعداد (ص ٤ ، ٥) . وكذلك أكد (محمد المفتي وآخرون ، ١٩٩٧م) على أن تحديث المناهج يتطلب بالضرورة تكوين المعلم القادر على تقديم المناهج المحدثه ، وهذا يعني تغيير جذري في عملية إعداد المعلم وتدريبه التي تحدث الآن حتى يستطيع مواجهة الجوانب الجديدة المتوقعة للدور المهني الذي يشغله (ص ٢٨٦) .

أما وثيقة المؤتمر الأول لوزراء للتربية والتعليم والمعارف العرب فرأت ضرورة الاهتمام بالتطوير المستمر لقرارات معلمي المعلمين ، ووضع سياسات جديدة لقبول الطلاب في كليات الإعداد ، بهدف استقطاب أصحاب القدرة والموهبة ، وأن تعمل هذه الكليات على إقامة جسور بينها وبين المدارس من جهة وبينها وبين الخريجين من جهة ثانية ، وأن تنظر إلى تكوين المعلمين على أنه عملية مستمرة ، وأن تسعى إلى إدخال نظام رتب المعلمين بحيث يكون لكل رتبة مستوى واضحاً من المسؤولية ، والمكافأة المادية والمعنوية ، ويمكن أن تبدأ برتبة المعلم العام ، والمعلم الخبير ، والمعلم الاستشاري على أن تضع كليات الإعداد توصيفاً وظيفياً لكل رتبة ، هذا بالإضافة إلى ضرورة إقامة نظم لاعتماد برامج تكوين المعلمين والترخيص بمزاولة المهنة بحيث تبنى هذه النظم على مجموعة من المعايير تشترك فيها كليات الإعداد ونقابات المعلمين والحكومة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، طرابلس ١٩٩٨ ، ص ٥١ ، ٥٤) .

ويفهم مما سبق أن المعلمين يمثلون عصب منخالات النظام التعليمي ، وأن أي إصلاح يصيب جانباً في المنظومة التعليمية ، لا يحقق النتائج المرجوة بدون مشاركة فعالة من المعلمين .

وتأسيساً على ما تقدم تأتي الإجراءات التالية لهذا البحث متخذة من التلاميذ - باعتبارهم المادة الخام والفئات المستهدفة من كل العمليات الجارية في النظام التعليمي - ومعدلات استيعابهم،

ركيزة أساسية في تقدير الأعداد المناسبة من الفصول، والأعداد اللازمة من المعلمين في كل مادة من المواد الدراسية بالتعليم الإعدادي العام لإجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حدة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين.

طريق تقدير الباحث لأعداد التلاميذ المتوقع قدهم بالتعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حدة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١ - ٢٠١٠) .

استخدم الباحث في تقدير أعداد التلاميذ المذكورين سابقاً الطريقتين التاليتين :

الطريقة الأولى وأجريت تبعاً للخطوات التالية :

أولاً : تحديد الفترة المتوقعة والفترة المشاهدة .

ثانياً : استخدام أساليب الإسقاط في تقدير أعداد سكان الجمهورية من عام ١٩٩٠ - ٢٠١٠ م .

ثالثاً : توزيع الأعداد المقررة لسكان الجمهورية على المحافظات من عام ١٩٩٠ إلى عام ٢٠١٠ م .

رابعاً : استخدام مصفوفات سبراج Sprage Multipliers في فئة فئات السكان من الفئة (صفر - ٤) إلى الفئة (٢٠ - ٢٤) .

خامساً : تقدير أعداد السكان في من للتعليم الإعدادي لإجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حدة من عام ١٩٩٠ - ٢٠١٠ .

سادساً : تحديد معدل استيعاب التعليم الإعدادي العام من السكان في سن ١٢ - ١٤ سنة .

سابعاً : أعداد التلاميذ المتوقع قدهم بالتعليم الإعدادي العام .

أولاً : الفترة المتوقعة والفترة المشاهدة :

رأى الباحث أن يكون هذا البحث من البحوث التي تدرج ضمن الخطط متوسطة المدى ، أي التي تشغل فترة زمنية من خمس إلى عشر سنوات ، وعلى ذلك حدد الفترة المتوقعة من عام ٢٠٠١ إلى عام ٢٠١٠م وحددت تبعاً لها فترة المشاهدة من عام ١٩٩٠ إلى عام ٢٠٠٠ على اعتبار أن عام ٢٠٠٠ كان آخر عام توفرت فيه للباحث الإحصاءات الضرورية اللازمة للقيام بعملية إسقاط سكان الجمهورية وتوزيع هؤلاء السكان على المحافظات .

ثانياً : استخدام أساليب الإسقاط في تقدير أعداد سكان الجمهورية من عام ١٩٩٠ إلى عام ٢٠١٠ م :

تتطلب عملية تقدير أعداد السكان لأي فترة مستقبلية تحديد الافتراضات التي تحكم عملية التقدير وتوجيهها، كما تتطلب أيضاً تحديد الأساليب أو المعادلات التي تستخدم في عملية الإسقاط. وبناءً على ذلك قام الباحث باستخدام معادلة الانحدار (دوجلاس، ص ٢ 1992 Douglas)، عبدالرزاق شريجي ١٩٨١، ص ٣١، ٣٤)

$$Y = B_0 + BX$$

حيث إن :

Y تعني المجهول المراد تقديره. X تعني السنوات. B_0 ، B_1 ثوابت المعادلة .

والمعادلة المذكورة تلائم الإسقاط القائم في هذا البحث على افتراض أن معدل النمو السكاني في الفترة المتوقعة لا يختلف كثيراً عن معدل النمو في آخر تعداد رسمي للسكان سنة ١٩٩٦، إذ تشير النتائج النهائية في هذا التعداد أن معدل النمو السكاني انخفض من ٢,٨% عام ١٩٨٦ إلى ٢,١% عام ١٩٩٦ (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٠٠، ١، ص ٣)، ومعادلة الانحدار سابقة الذكر نفترض أن ثمة متغيرين هما :

السنة ويرمز لها بالرمز X، وتعداد السكان ويرمز له بالرمز Y

$$\text{حيث } X = ١٩٩٦، Y = ٦١٤٩٢٩١٤ \text{ نسمة}$$

$$X = ١٩٨٦، Y = ٥٠٥٠٤٢٣٨ \text{ نسمة .}$$

وبالتعويض بقيم X، Y يمكن تعيين الثابتين B_0 ، B_1 كالآتي :

$$(١) \text{ ————— } B_0 + B_1 (١٩٩٦) = ٦١٤٩٢٩١٤$$

$$(٢) \text{ ————— } B_0 + B_1 (١٩٨٦) = ٥٠٥٠٤٢٣٨$$

بالطرح =

$$B_1 ١٠ = ١٠٩٨٨٦٧٦$$

$$\text{إذاً } B_1 = \frac{١٠٩٨٨٦٧,٦}{١٠} = ١٠٩٨٨٦٧,٦$$

١٠

وبالتعويض B_1 في (١) يمكن الحصول على B_0 كالآتي :

$$B_0 + ١٠٩٨٨٦٧,٦ \times ١٩٩٦ = ٦١٤٩٢٩١٤$$

$$B_0 + 219333973.0 = 71492914$$

$$B_0 = 219333973.0 - 71492914$$

$$2131846816 - B_0 =$$

$$2131846816 - x(1.98867,6) = Y$$

وبتكرار تطبيق المعادلة أمكن للباحث الحصول على أعداد سكان الجمهورية في الفترة من

١٩٩٠ إلى ٢٠١٠ كالآتي :

عندما $x = 1990$

$$إذا Y = (1.98867,6) (1990) - 2131846816 = 5489970.8 \text{ نسمة}$$

وبالتطبيق المماثل على كل السنوات المطلوبة توصل الباحث إلى أعداد سكان الجمهورية

الموضحين في الجدول التالي رقم (٢) .

جدول رقم (٢)

تلكيرات أعداد سكان الجمهورية من عام ١٩٩٠ إلى عام ٢٠١٠ (الباحث) .

السنة	أعداد سكان الجمهورية	السنة	أعداد سكان الجمهورية
١٩٩٠	٥٤٨٩٩٧٠.٨	٢٠٠١	٦٦٩٨٧٢٥٢
١٩٩١	٥٥٩٩٨٥٧٦	٢٠٠٢	٦٨٠٨٦١١٩
١٩٩٢	٥٧٠٩٧٤٤٣	٢٠٠٣	٦٩١٨٤٩٨٧
١٩٩٣	٥٨١٩٦٣١٠	٢٠٠٤	٧٠٢٨٣٨٥٤
١٩٩٤	٥٩٢٩٥١٧٨	٢٠٠٥	٧١٣٨٢٧٢٢
١٩٩٥	٦٠٣٩٤٠٤٦	٢٠٠٦	٧٢٤٨١٥٩٠
١٩٩٦	٦١٤٩٢٩١٣	٢٠٠٧	٧٣٥٨٠٤٥٧
١٩٩٧	٦٢٥٩١٧٨١	٢٠٠٨	٧٤٦٧٩٣٢٥
١٩٩٨	٦٣٦٩٠٦٤٩	٢٠٠٩	٧٥٧٧٨١٩٢
١٩٩٩	٦٤٧٨٩٥١٦	٢٠١٠	٧٦٨٧٧٠٦٠
٢٠٠٠	٦٥٨٨٨٣٨٤		

وللتأكد من صحة هذه التقديرات قام الباحث بمقارنة أعداد السكان المقدرين عام ١٩٩٦ بأعدادهم في التعداد الرسمي للجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء للعام ذاته فلم يجد فرقاً بينهما إلا نسمة واحدة، إذ إن أعدادهم المقدرة بلغت ٦١٤٩٢٩١٣ نسمة بينما بلغت أعدادهم في التعداد الرسمي ٦١٤٩٢٩١٤ نسمة (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ، ٢٠٠٠ ، ص ١٢) .

ثالثاً : توزيع الأعداد المقدرة لسكان الجمهورية على المحافظات من عام ١٩٩٠ - ٢٠١٠ م :
للقيام بتوزيع أعداد سكان الجمهورية على محافظاتنا ، حصل الباحث على التوزيع النسبي لسكان المحافظات من النتائج النهائية لأخر تعداد عام للسكان سنة ١٩٩٦ ، وبين ذلك في الجدول التالي رقم (٣) :

جدول رقم (٣)

التوزيع النسبي لسكان المحافظات طبقاً للنتائج النهائية لتعداد ١٩٩٦

(الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ، ٢٠٠٠ ، ص ١٣ ، ١٤)

م	المحافظات	نسب سكان المحافظات	م	المحافظات	نسب سكان المحافظات
١	القاهرة	١١,٥	١٥	بنى سويف	٣,١
٢	الإسكندرية	٥,٦	١٦	الفيوم	٢,٤
٣	بور سعيد	٠,٨	١٧	المنيا	٥,٦
٤	السويس	٠,٧	١٨	أسيوط	٤,٧
٥	دمياط	١,٥	١٩	سوهاج	٥,٣
٦	الدقهلية	٧,١	٢٠	قنا	٤,١
٧	الشرقية	٧,٢	٢١	أسوان	١,٦
٨	القليوبية	٥,٦	٢٢	الأقصر	٠,٦
٩	كفر الشيخ	٣,٧	٢٣	البحر الأحمر	٠,٣
١٠	الغربية	٥,٧	٢٤	الوادى الجديد	٠,٢
١١	المنوفية	٤,٧	٢٥	مطروح	٠,٤
١٢	البحيرة	٦,٧	٢٦	شمال سيناء	٠,٤
١٣	الإسماعيلية	١,٢	٢٧	جنوب سيناء	٠,١
١٤	الجيزة	٨,١			

وقد افترض الباحث أن هذا التوزيع لا يختلف كثيراً حتى نهاية الفترة المتوقعة وبناءً على ذلك، قام بضرب نسبة كل محافظة في أعداد سكان الجمهورية الذي سبق تقديره والمبين بالجدول السابق رقم (٢)، حتى حصل على أعداد السكان في كل محافظة على حدة من عام ١٩٩٠ إلى عام ٢٠١٠ ويبين ذلك في الجدول التالي رقم (٤).

والتقدير السابق لأعداد سكان الجمهورية في فترة المشاهدة والفترة المتوقعة، وتوزيع هذه الأعداد على المحافظات المختلفة من عام ١٩٩٠ - ٢٠١٠، حسب نسبة كل محافظة من السكان، لم يكن هدفاً في حد ذاته، وإنما خطوة أساسية بنونها يصعب استكمال صلاحيات التوقع التالية لأعداد السكان في من التعليم الإعدادي في إجمالي الجمهورية ولكل محافظة على حدة، وكذلك أعداد التلاميذ المتوقع قديمهم بالتعليم الإعدادي العام، فهي خطوات أشبه بالحلقات المتصلة والمتسلسلة، إذا سقطت حلقة يصعب للوصول إلى الحلقة التي تليها.

رابعاً : استخدام مصفوفات سبراج Sprage Multipliers في تلك فئات السكان :

حصل الباحث على توزيع السكان حسب فئات السن (صفر - ٤)، (٥ - ٩)، (١٠ - ١٤)، (١٥ - ١٩)، (٢٠ - ٢٤) من بيانات آخر تعداد رسمي للسكان عام ١٩٩٦، والجدول التالي رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)

٢٤ - ٢٠	١٩ - ١٥	١٤ - ١٠	٩ - ٥	صفر - ٤	فئات السن	
					الجمهورية والمحافظات	
٥٠٧٥١٣٦	٦٩٠١٦١١	٧٨٦٤٠٠٢	٧٦٢٦٢٥٢	٦٨٥٥٢٤٢	إجمالي الجمهورية	١
٦٣٢٨٨٢	٧٧٩٥٣٩	٧٨٢٠٤٩	٦٩٠٧١٨	٦٠٧٧٢٤	القاهرة	٢
٢٩٩٢٢٣	٣٦٠٣٢٦	٣٩٣٤٦٥	٣٦٠٥٨٥	٣٠٠٧٩٨	الإسكندرية	٣
٤٠٨١٠	٥١٧٨٢	٥٦٠٧١	٤٩٩٩٣	٤١٦٥٥	بورسعيد	٤
٣٤٥٥٩	٤٦١٨٥	٥٤٤٧٨	٥٠٠٣٩	٤٥٣٣٩	السويس	٥
٨٢٠٢٣	١٠٦٨٧	١١٨٠٠١	١٠٨٣٢٣	٩٥٦٧٤	دمياط	٦
٣٦٢٣٦٢	٥٠٤١١٣	٥٥٤٨٧٦	٥٢٢٥٢٤	٤٦٠١٤٥	الدقهلية	٧
٣٥٩٦٨٢	٥١٣٩٠٠	٥٨٢٥٥٧	٥٦٩٩٨٣	٥١٠٦٥٠	الشرقية	٨
٢٩٢٨٠٠	٣٩٨٧٢٩	٤٥١٦٨٥	٤١٤٩٠٤	٣٧١٣٤٢	القليوبية	٩
١٨٩٠٠٤	٢٧٠٧٤٩	٣٠٢١٧٣	٢٩٢٧٠٩	٢٥٤٨٦٩	كفر الشيخ	١٠
٢٩٧٨٠٦	٤٠٦١٩٠	٤٥٤٣٩٦	٤١٣٦٨٤	٣٤٩٩٠٦	الغربية	١١
٢٤٤٠١٩	٣٤٣٧٤٧	٣٨٢٢٧٧	٣٤٥٧٨١	٢٩٧٧١٧	المنوفية	١٢
٣٥٥٠٠٣	٤٩٠٣٦٨	٥٥٧٥٤٣	٥٢٧٨٤١	٤٥٤٦٤٨	البحيرة	١٣

تليج جدول رقم (٥)

فئات السن		٤ - ٥	٥ - ١٠	١٠ - ١٥	١٥ - ٢٠	٢٠ - ٢٤
٢	الجمهورية والمحافظات					
١٤	الإسماعيلية	٧٨٩٦٦	٨٨٥٩٦	٩٦٩٧٦	٨٧٣٧٧	٦٣٩٢٣
١٥	الجيزة	٥٣٤٨٣٦	٦٠٨٥١٥	٦٤١٠٨٥	٥٥٣١٥٦	٤٠٩٨٧٧
١٦	بنى سويف	٢٦٧٠٩١	٢٧٣٢٢٧	٢٦٣١٢١	٢٠٧٣٢٤	١٤٦٥١١
١٧	الفيوم	٢٧٧٤٢٢	٢٩٨٨٥٥	٢٩١٨٧٨	٢٣٣٨٣٢	٦٤٧١٠
١٨	المنيا	٤٧٢٤٤٢	٤٨٣٤٤١	٤٥٨٠٢٧	٣٦٢٩٤٩	٢٥٤٥٣٤
١٩	أسيوط	٤٠٥٣١١	٤٠٩٠٣٧	٣٨٥٤٩٠	٣٢٣٣٤٤	٢٣٤٣٩٥
٢٠	سوهاج	٤٣٤٨٠٣	٤٦٩٠٢٩	٤٢٥١٢٦	٣٤٧١٨٦	٢٤٣٣٦٥
٢١	قنا	٣٣٩٧٣٧	٣٦١٩١٥	٣٣٢٢٤٣	٢٧٠٨١٤	١٨٥١٦٥
٢٢	أسيوان	١١١٥٠٦	١٢٩٨٣٠	١٣٠٨١٧	١١٤٨٣٤	٨٥٧٨١
٢٣	الأقصر	٤٠١٩٨	٤٨٥٨٩	٤٦٩٧٧	٤٠٧٨٨	٢٨٨٥٠
٢٤	البحر الأحمر	١٦٠٧٤	١٧٨٩٥	١٧٨٩٤	١٥٠٢٢	١٥٥٨٥
٢٥	الوادي الجديد	١٥٦١٧	١٧٣٥٠	١٩٦٠٤	١٦٢٣٣	١٢٣٦٧
٢٦	مطروح	٢٩٢٦٠	٣٠٦٢٧	٢٦٨٠٧	٢٤٠٠٥	١٩٥١٦
٢٧	شمال سيناء	٣٥٠٥٢	٣٥٦٢٣	٣١٩٢٣	٢٨٠٨٤	٢٢٧٤٨
٢٨	جنوب سيناء	٦٤٦٠	٦٦٣٩	٥٤٦٣	٤١٦٥	٥٠٣٦

ويتبين من الجدول السابق رقم (٥) أن للجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء يتعامل مع السكان على شكل فئات عمرية وليس لديه بيانات عن السكان في صورة سنوات مفردة .

ولما كانت مراحل التعليم لا تقابل السكان وهم على شكل فئات بل تقابلهم وهم في صورة سنوات ، غالباً ما تكون موزعة في أكثر من فئة عمرية . فمثلاً الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تقابل السكان الذين في سن ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ سنة ، وبناءً على ذلك قام الباحث بفك الفئات العمرية سابقة الذكر إلى سنوات مفردة باستخدام مصفوفات مبراج "Sprage Multplers" (تاجوك (ص ٨٢) Ta Ngoc 1969) ، وهذه المصفوفات عبارة عن جداول رياضية مقلنة صممت خصيصاً لفك الفئات العمرية من السكان إلى سنوات مفردة، كما أنها تستخدم على مستوى معهد التخطيط الدولي التابع لمنظمة اليونسكو .

وقد أسفر تطبيق هذه المصفوفات على فئات السكان سابقة الذكر في إجمالي الجمهورية ولكل محافظة على حده أن توصل للباحث إلى معرفة أعداد السكان في سن ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ سنة كل على حدة وفقاً لتعداد ١٩٩٦ .

خامساً : تقدير أعداد السكان في سن للتعليم الإعدادي لإجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حدة من عام ١٩٩٠ - ٢٠١٠ .

يلتحق للتلاميذ حالياً بالتعليم الإعدادي بعد اجتياز اختبار في نهاية الصف الخامس الابتدائي ، أي عدد سن ١٢ سنة ويخرجون منه عدد سن ١٤ سنة . ولكن وزارة التربية والتعليم أعادت إلى مرحلة التعليم الأساسي عاماً دراسياً كانت قد انتقصته سابقاً ، وبناء على هذا الإجراء فإن التلاميذ الذين التحقوا بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي علم ٢٠٠١/٢٠٠٠ سيمضون ست سنوات في هذه الحلقة بدلاً من خمس سنوات . ويبدأ التحاقهم بالحلقة الثانية في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ ، أي عند سن ١٣ سنة ويخرجون منه عدد سن ١٥ سنة . فأصبح السن المقابل للتعليم الإعدادي في هذا البحث هو ١٢ - ١٤ سنة من العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢ حتى العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ ثم يتغير إلى ١٣ - ١٥ سنة في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ وقد روعي ذلك التغير عند تقدير أعداد السكان في سن هذا للتعليم إذ قام الباحث بجمع أعداد السكان في سن ١٢ ، ١٣ ، ١٤ سنة معاً ليُمثلوا أعداد السكان في سن التعليم الإعدادي حالياً وحتى العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ ثم قام بجمع أعداد السكان في سن ١٣ ، ١٤ ، ١٥ سنة معاً ليُمثلوا أعداد السكان في سن التعليم نفسه بدءاً من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ وبقسمة كل من حاصل جمع أعداد السكان في سن ١٢ - ١٤ سنة ، ومن ١٣ - ١٥ سنة على مكان الجمهورية والم محافظات مضروباً × مائة استطاع الباحث أن يستخرج النسب المئوية لكل من أعداد السكان في السنين المذكورة حسب تعداد ١٩٩٦ ، والجدول التالي رقم (٦) يوضح ذلك .

جدول رقم (٦)

أعداد السكان في سن ١٢ - ١٤ ، سنة ومن ١٣ - ١٥ سنة
ونسبتهم إلى سكان الجمهورية والمحافظات وفقاً لتعداد ١٩٩٦م (الباحث) .

الجمهورية والمحافظات	أعداد سكان الجمهورية والمحافظات	أعداد السكان في سن ١٢ - ١٤ سنة	النسبة %	أعداد السكان في سن ١٣ - ١٥ سنة	النسبة %
الجمهورية	٦١٤٩٢٩١٤	٤٦٨٦٦٣٩	٧,٦٢	٤٦٨٢٠٠٤	٧,٦١
القاهرة	٦٨٠٠٩٩٢	٤٧٦٨٣٧	٧,٠١	٤٧٠٠٦٤	٦,٩١
الإسكندرية	٣٣٣٩٠٧٦	٢٣٦٦٤١	٧,٠٩	٢٣٤٦٩٦	٧,٠٣
بور سعيد	٤٧٢٣٣٥	٣٣٨٨٣	٧,١٧	٣٣٤٣٠	٧,٠٨
السويس	٤١٧٥٢٧	٣٢٦١٠	٧,٨١	٣٢٢٧٦	٧,٧٣
دمياط	٩١٣٥٥٥	٤٨٤٩٥	٥,٣١	٤٧٨٤٥	٥,٢٤
الدقهلية	٤٢٢٣٩١٩	٣٣٢٩٨١	٧,٨٨	٣٣١٤٠٦	٧,٨٥
الشرقية	٤٢٨١٠٦٨	٣٤٧٠٢٨	٨,١١	٣٤٧٣٣٠	٨,١١
القليوبية	٣٣٠١٢٤٤	٢٧١٣٠١	٨,٢٢	٢٦٩٧٤٢	٨,١٧
كلب الشيوخ	٢٢٢٣٦٥٩	١٨٠٤٠٥	٨,١١	١٨٠٤٣٥	٨,١١
الغربية	٣٤٠٦٠٢٠	٢٧٣٢٦٢	٨,٠٢	٢٧٠٧٣٥	٧,٩٥
المنوفية	٢٧٦٠٤٣١	٢٣٠٣٤٧	٨,٣٤	٢٢٧١٤٣	٨,٢٦
البحيرة	٣٩٩٤٢٩٧	٣٣٣٢٠٥	٨,٣٤	٣٣٧٢٢٧	٨,٤٤
الإسماعيلية	٧١٤٨٢٨	٥٨٤٧٠	٨,١٨	٥٧٨٩١	٨,٠٩
الجزيرة	٤٧٨٤٠٩٩	٣٨٢٤٣٤	٧,٩٩	٣٨٠٨٨٣	٧,٩٦
بنى سويف	١٨٥٩٢١٤	١٥٤٧٠	٨,٣٢	١٥٥٨٤٣	٨,٣٨
الفيوم	١٩٨٩٧٧٤	١٥٢٥٢٣	٧,٦٧	١٥٣٦٨٩	٧,٧٢
المنيا	٣٣١٠١٢٩	٢٦٧٨٩٣	٨,٠٩	٢٧٠٦٨٩	٨,١٨
أسيوط	٢٨٠٢٣٣٤	٢٢٦٣٧٥	٨,٠٨	٢٢٨٩١١	٨,١٧
سوهاج	٣١٢٣١١٥	٢٤٧٢٠٢	٧,٩٢	٢٥٢٣٣٨	٨,٠٨
قنا	٢٤٤٢٠١٦	١٩٤٢٨٣	٧,٩٦	١٩٧٦٦٣	٨,٠٩
أسوان	٩٧٤٠٦٨	٧٧٦٢٣	٧,٩٧	٧٧٩٣٩	٨,٠٠
الاقصر	٣٦١١٣٨	٢٧٦٥٠	٧,٦٦	٢٧٩٩٧	٧,٧٥
البحر الأحمر	١٥٧٣١٥	١٠٥٥٠	٦,٧١	١٠٥٦٣	٦,٧١
الوادي الجديد	١٤١٧٧٤	١١٧٦٥	٨,٢٩	١١٥٧٦	٨,١٧
مطروح	٢١٢٠٠١	١٥٦١٦	٧,٣٧	١٦٠٢٩	٧,٥٦
شمال سيناء	٢٥٢١٦٠	١٨٦٥٢	٧,٣٩	١٩٠٣٧	٧,٥٥
جنوب سيناء	٥٤٨٢٦	٣٠٩٣	٥,٦٤	٣٢٠٣	٥,٨٤

وبافتراض أن هذه النسب لا تختلف كثيراً في الفترة المتوقعة ، قام الباحث بضربها × عدد السكان الذي سبق تقديره للجمهورية والمحافظات بالجدول رقم (٤) حتى حصل على أعداد السكان في سر تعليم الإحصائي للجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حدة من عام ١٩٩٠ - ٢٠١٠ ، والجدول التالي رقم (٧) يوضح ذلك

٢٠١٠ م إلى عام ١٩٩٠ م (البحاث).

[illegible]

أعداد السكان المقدرة في سن التعليم الإجمالي الجمهورية وتلك منطقة على حدة من عام ١٩٩٠ إلى عام ٢٠١٠ (البيانات) تتبع الجدول رقم (٧)

[illegible]

ساساً : تحديد معدل استيعاب التعليم الإعدادي العام من السكان في سن ١٢-١٤ سنة :
 ما قام به الباحث من إجراءات سابقة مكنته من تقدير أعداد السكان في سن التعليم
 الإعدادي لإجمالي الجمهورية ولكل محافظة على حدة بعد خطوة أساسية لمعرفة معدل استيعاب
 التعليم الإعدادي العام من هؤلاء السكان .

والمعروف أن السكان في سن التعليم الإعدادي يمثلون تلاميذ التعليم الإعدادي العام،
 وتلاميذ التعليم الإعدادي الأزهرى ، وآخرون في السن نفسه تسربوا من التعليم .

ولما كانت حدود هذا البحث محددة بالتعليم الإعدادي العام فقط فإن الضرورة تقتضي
 معرفة معدل ما يستوعبه هذا التعليم من السكان في سن ١٢ - ١٤ سنة وذلك على النحو التالي :

حصل الباحث من آخر بيان رسمي للجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء سنة ١٩٩٩
 م على أعداد التلاميذ بالتعليم الإعدادي العام فكانوا ٤١٥٢٦٢٤ تلميذاً ، كما حصل من البيان
 نفسه على أعداد التلاميذ بالتعليم الإعدادي الأزهرى فكانوا ٣١٤٥٧٤ تلميذاً (الجهاز المركزي
 للتعبئة العامة والإحصاء ، ٢٠٠٠م ، ص ١٧٧ ، ١٧٨). وينسب كل من العددين السابقين إلى
 أعداد السكان في سن التعليم الإعدادي الذي قام الباحث بتقديره عام ١٩٩٩ والبالغ ٤٩٣٦٩٦١
 نسمة (الباحث جدول رقم ٧) . أمكن تحديد معدل استيعاب التعليم الإعدادي العام والتعليم
 الإعدادي الأزهرى وذلك بقسمة أعداد التلاميذ ÷ أعداد السكان مضروباً في مائة كالتالي :

$$\text{معدل استيعاب التعليم الإعدادي العام} = \frac{4152624}{4936961} \times 100 = 84,113\%$$

$$\text{معدل استيعاب التعليم الإعدادي الأزهرى} = \frac{314574}{4936961} \times 100 = 6,372\%$$

- أما معدل المتسربين من التعليم في سن التعليم الإعدادي ويمثلهم الرقم الناتج من طرح تلاميذ
 التعليم الإعدادي العام وتلاميذ التعليم الإعدادي الأزهرى من أعداد السكان في سن هذا التعليم
 فهو $100 - 84,113 = 15,887\%$
 ٤٩٣٦٩٦١

وبتحديد معدل استيعاب التعليم الإعدادي العام من السكان في سن هذا التعليم وفترض أن هذا المعدل البالغ ٨٤,١١٣% لا يختلف كثيراً في الفترة المتوقعة ، قام الباحث بضربه \times أعداد السكان في سن التعليم الإعدادي والمقدين سابقاً بالجدول رقم (٧) حتى حصل على أعداد التلاميذ المتوقع قديمهم في التعليم الإعدادي العام لإجمالي الجمهورية كما هو موضح بالجدول التالي رقم (٨) وكذلك أعدادهم في كل مديرية تعليمية على حدة كما هو موضح بالجدول من رقم (١٣ - ٣٩) بملاحق هذا البحث .

وبذلك يكون الباحث قد أجاب على السؤال الأول لهذا البحث بالطريقة الأولى ، وأصبحت أعداد التلاميذ المتوقع قديمهم في التعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حدة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين جاهزة للاستخدام في الإجابة على السؤال الثاني لهذا البحث .

جدول رقم (٨)

تقدير الباحث لأعداد التلاميذ المتوقع قديمهم بالتعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية من العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠١ إلى ٢٠١٠/٢٠٠٩ .

المسئولات	٢٠٠١	٢٠٠٢	٢٠٠٣	٢٠٠٤	٢٠٠٥	٢٠٠٦	٢٠٠٧	٢٠٠٨	٢٠٠٩
السكان	٢٠٠٢	٢٠٠٣	٢٠٠٤	٢٠٠٥	٢٠٠٦	٢٠٠٧	٢٠٠٨	٢٠٠٩	٢٠١٠
الأعداد المقررة للسكان في سن التعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية.	٥١٨٨١٦٢	٥٢٧١٨٩٦	٥٣٥٥٦٠٠	٥٤٣٩٣٢٢	٥٥١٥٨٤٩	٥٥٩٩١٧٢	٥٦٨٣٠٩٧	٥٧٦٦٧٢٠	٥٨٥٠٣٤٤
الأعداد المتوقع قديمها من التلاميذ بالتعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية.	٤٣٦٢٩١٩	٤٤٣٤٣٥٠	٤٥٠٤٧٨١	٤٥٧٥٢٦١	٤٦٢٥١٦٦	٤٦٨٨٨٨٨	٤٧٨٠٢٢٢	٤٨٥٠٥٦١	٤٩٢٠٨٩٩

الطريقة الثانية :

ولمزيد من الموضوعية والدقة المنهجية في الإجابة على السؤال الأول لهذا البحث الخاص بتقدير أعداد التلاميذ استخدم الباحث طريقة ثالثة اتبعت فيها الخطوات التالية :

حصل الباحث من الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلي بوزارة التربية والتعليم على أعداد التلاميذ المقيدين بالإحصاء الاستقراري للتعليم الإعدادي العام في الفترة من ١٩٩٠ إلى ٢٠٠٠ إجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حدة .

قلم الباحث بقسمة أعداد التلاميذ المقيدين بالتعليم الإعدادي العام على أعداد السكان في مسن هذا التعليم السابق تقديرهم والموضحين بالجدول رقم (٧) بهدف استخراج معدلات استيعاب هذا التعليم من السكان طوال فترة المشاهدة من ١٩٩٠ إلى ٢٠٠٠ على مستوى الجمهورية فقط أما للمديريات التعليمية فقد اكتفى في تقدير أعداد تلاميذها بالطريقة الأولى . والجدول التالي رقم (٩) يوضح ذلك .

جدول رقم (٩)

معدلات استيعاب التعليم الإعدادي العام من التلاميذ في سن هذا التعليم خلال فترة المشاهدة (١٩٩٠ - ٢٠٠٠) في إجمالي الجمهورية .

السنوات	أعداد التلاميذ المقيدين في إجمالي الجمهورية (وزارة التربية والتعليم ، الإحصاء الاستقراري (١٩٩٠ - ٢٠٠٠)	أعداد السكان في سن (١٢-١٤) سنة في إجمالي الجمهورية (الباحث جدول رقم ٧)	معدلات الاستيعاب
١٩٩٠	٣٥٥٣٢٦٩	٤١٨٣٣٥٨	٨٤,٩٤
١٩٩١	٣٥٩٣٢٦٥	٤٢٦٧٠٩١	٨٤,٢١
١٩٩٢	٣٣٤٤٢٤٦	٤٣٥٠٨٢٥	٧٦,٨٦
١٩٩٣	٣٣٥٣٣٥٨	٤٤٣٤٥٥٩	٧٥,٦٢
١٩٩٤	٣٤٠٩١٢٧	٤٥١٨٢٩٣	٧٥,٤٥
١٩٩٥	٣٥٣٩٨٤٠	٤٦٠٢٠٢٦	٧٦,٩٢
١٩٩٦	٣٦٧٩٣٢٥	٤٦٨٥٧٦٠	٧٨,٥٢
١٩٩٧	٣٩٢٧٤٤٥	٤٧٦٩٤٩٤	٨٢,٣٥
١٩٩٨	٤١٥٢٦٢٤	٤٨٥٣٢٢٧	٨٥,٥٦
١٩٩٩	٤٣٤٥٣٥٦	٤٩٣١٩٦١	٨٨,١٢
٢٠٠٠	٤٤٢٧٩٤٤	٥٠٢٠٦٩٥	٨٨,١٩

باستخدام الحاسب الآلي أدخلت معدلات الاستيعاب التي تم التوصل إليها في الجدول السابق رقم (٩) على برنامج SPSS لتوفيق الصيغة الرياضية التي تناسب تمثيل العلاقة بين سلمية أعداد التلاميذ المقيدين ووحدة الزمن (السنوات) . وقد أسفرت هذه الخطوة على أن معادلة

الدرجة الثالثة تعد أفضل الصيغ الرياضية لتمثيل هذه العلاقة . ومنطوق هذه المعادلة هو (دوجلاس ، ص٢ 1992 Douglas) :

$$Y = B_0 + B_1 X + B_2 X^2 + B_3 X^3$$

حيث Y تعني المجهول المراد تقديره ، X تعني السنوات أما الثوابت فهي : $B_0 = 87.0965$
 $B_1 = 8.9408$ - $B_2 = 1.3702$ - $B_3 = 0.0546$.

وبالتطبيق كمثال على عام ٢٠٠١ يكون :

$$\begin{aligned} Y_{2001} &= 87.0965 - 8.9408 X_1 + 1.3702 X_1^2 - 0.0546 X_1^3 \\ &= 78.1557 + 1.3156 \\ &= 79.4713 \end{aligned}$$

وبتكرار هذا التطبيق على كل السنوات المتوقعة استطاع الباحث أن يتوصل إلى معدلات استيعاب التعليم الإعدادي للعام من السكان في إجمالي الجمهورية في الفترة من (٢٠٠١ - ٢٠١٠) .

وبضرب معدلات الاستيعاب التي تم التوصل إليها في الخطوة السابقة × أعداد السكان الذين سبق أن قدرهم الباحث في سن التعليم الإعدادي والموضحين بالجدول رقم (٧) من هذا البحث أمكن تقدير أعداد التلاميذ المتوقع قيدهم بالتعليم الإعدادي العام لإجمالي الجمهورية في الفترة من (٢٠٠١ - ٢٠١٠) ، والجدول التالي رقم (١٠) يوضح ذلك .

جدول رقم (١٠)

الأعداد المقدرة للتلاميذ المتوقع قيدهم بالتعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية
 من عام ٢٠٠١ إلى عام ٢٠١٠ بالطريقة الثانية (الباحث)

السنوات	٢٠٠١	٢٠٠٢	٢٠٠٣	٢٠٠٤	٢٠٠٥	٢٠٠٦	٢٠٠٧	٢٠٠٨	٢٠٠٩	٢٠١٠
معدلات الاستيعاب	٧٤,٢٥٨٩	٧١,١٣١٧	٦٩,٧٦٦١	٦٩,٨٢٢٥	٧٠,٩٨٥٣	٧٢,٩٢٢٩	٧٥,٢٠٧٧	٧٧,٨١٢١	٨٠,١٠٨٥	
عدد المقدر للسكان في سن التعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية.	٥١٨٨١٦٢	٥٢٧١٨٩٦	٥٣٥٩٦٣٠	٥٤٣٩٣٦٣	٥٥١٥٨٤٩	٥٥٩٩١٧٣	٥٦٨٣٠٩٧	٥٧٦٦٧٢٠	٥٨٥٠٣٤٤	
أعداد التلاميذ المتوقع قيدهم بالتعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية.	٣٨٥٢٦٧٢	٣٧٤٩٩٨٩	٣٧٣١١٩٩	٣٧٧٧٨٩٩	٣٧٩١٥٤٦	٤٠٨٣٢٩٨	٤١٩٣٣١٥٩	٤٤٨٧٢٠٥	٤٦٨٩٦٦٢	

وبمقارنة أعداد التلاميذ المتوقع قديمهم بالتعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية المقدرين بالطريقة الأولى التي يوضحها الجدول رقم (٨) بأعدادهم المقدرة بالطريقة الثانية التي يوضحها الجدول رقم (١٠) يستنتج أن التلاميذ يتزايدون بسبب تكاد لا تختلف كثيراً عن نسب الزيادة الحادثة في أعداد السكان ، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على استقرار الوضع التعليمي في مرحلة التعليم الإعدادي من حيث معدلات القبول ومعدلات الاستيعاب، ويستنتج أيضاً أن أعداد التلاميذ المقدرين بالطريقة الأولى في العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠١ لا يزيدون زيادة كبيرة عن أعدادهم المقدرة بالطريقة الثانية في العام نفسه ، وأن الفرق بين أعداد التلاميذ المقدرين بالطريقة الأولى من عام ٢٠٠٢/٢٠٠١ إلى عام ٢٠١٠/٢٠٠٩ وبين أعدادهم المقدرة بالطريقة الثانية في الفترة نفسها حوالي ٢٧٦٩٧٠ تلميذاً . ورقمًا مثل هذا على مستوى الجمهورية وفي مرحلة تعليمية وفي فترة زمنية تمتد قرابة العشر سنوات لا يمثل فرقاً كبيراً بين نتائج كل من الطريقتين

وبمع ذلك فضل الباحث أن يأخذ بنتائج للطريقة الأولى في تقدير أعداد التلاميذ المتوقع قديمهم بالتعليم الإعدادي العام حتى عام ٢٠١٠/٢٠٠٩ لكل المديرية التعليمية ، نظراً لأن نتائج تقديرها لهذه الأعداد أكبر بعض الشيء من نتائج تقدير الطريقة الثانية .

وبالخطوات السابق إجرؤها يكون للباحث قد أجاب على السؤال الأول لهذا البحث، وأصبحت أعداد التلاميذ التي ميّنت على ضوءها العدد المناسب للفصول والعدد اللازم من المعلمين جاهزة للتوظيف في الإجابة على السؤال الثاني لهذا البحث كالتالي .

للإجابة على السؤال الثاني لهذا البحث وهو : ما حاجة للتعليم الإعدادي العام من الفصول ومعلمي المواد الدراسية في إجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حدة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١ - ٢٠١٠) . حدد الباحث الأمس التالية:

١ - أخذ الباحث باستراتيجية الخطة متوسطة المدى التي يتراوح مداها عشر سنوات حتى يتاح للمسؤولين عن تخطيط التعليم الإفادة بمؤشرات الأعداد التي يتوصل إليها هذا البحث .

٢ - قدرت أعداد الفصول بناءً على كثافة الفصل المحددة في قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ إذ نص على ألا تزيد كثافة الفصل في التعليم الأساسي بأي حال عن ٣٦ تلميذاً (معهد التخطيط القومي ، ٢٠٠٠م ، ص ٦٩) . واستنتى الباحث محافظات البحر الأحمر ،

والوادي الجديد ، وشمال سيناء ، وجنوب سيناء من الكثافة المذكورة وحدها بـ ٣٠ تلميذاً نظراً لقلّة سكانها وتلاميذها .

٣ - وزعت الفصول تبعاً للغات الأجنبية بنسبة ٩٥% للغة الإنجليزية ، ٥% للغة الفرنسية (وزارة التربية والتعليم ١٩٨٨ - ١٩٩٢) .

٤ - وزعت الفصول تبعاً للمجالات بنسبة ٤٧% للاقتصاد المنزلي، ٥٣% للصناعي والزراعي والتجاري ، وهاتان التمتان هما نسبة كل من البنات والبنين وفقاً لآخر إحصاء رسمي لتلاميذ التعليم الإعدادي العام (الجهاز المركزي للتنبؤ العامة والإحصاء ، ٢٠٠٠ م) .

٥ - حددت أعداد الحصص للمواد الدراسية أسبوعياً بناءً على خطة الدراسة بالحلقة الإعدادية للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠ ، والجدول التالي رقم (١١) يوضح ذلك:

جدول رقم (١١)

خطة الدراسة بالحلقة الإعدادية للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠ (وزارة التربية والتعليم) .

م	المواد الدراسية	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	م	المواد الدراسية	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
١	التربية البدنية	٢	٢	٢	٩	التربية الفنية	٢	٢	٢
٢	اللغة العربية	٧	٧	٧	١٠	التربية والصيقة	١	١	١
٣	الرياضيات	١	١	١	١١	التكنولوجيا	٢	٢	٢
٤	المكتشفة	١	١	١	١٢	التربية الرياضية	٢	٢	٢
٥	اللغة الأجنبية	٥	٥	٥	١٣	التربية الموسيقية	١	١	١
٦	الرياضيات	٥	٥	٥	١٤	الاقتصاد المنزلي	٢ للبنات	٢ للبنات	٢ للبنات
٧	التعليم	٤	٤	٤	١٥	المجالات (إدارة - صناعي - تجاري)	٢ للبنين	٢ للبنين	٢ للبنين
٨	الدراسات الاجتماعية	٣	٣	٣	١٦	حاسب آلي	١	١	١

٦ - حدد نصاب المعلم من الحصص أسبوعياً بواقع ١٩ حصة ، على اعتبار أن هناك معلمين لا يقومون بتدريس جدول كامل كالمعلمين الأوائل ووكلاء المدارس (وزارة التربية والتعليم تنسيق الإعدادي) .

٧ - حددت نسبة الخلوات (الإحالة إلى المعاش، والاستقالة، والوفاة) بـ ١,٥% من العدد اللازم من المعلمين كما حددها البنك الدولي (المركز القومي للبحوث التربوية، ١٩٧٩م، ص ٥).

٨ - لم يأخذ الباحث في الاعتبار عند تقدير أعداد المعلمين اللازمين نسبة للمعلمين المعارين للعمل بالخارج وذلك لأن نسبتهم غير ثابتة وتوضع لعدة اعتبارات من بينها ، اكتفاء عدد كبير من دول النفط بخريجوها من المعلمين في كثير من التخصصات .

٩ - اتبع الباحث الطريقة الحسابية التالية في تقدير أعداد المعلمين (محمد سيف الدين فهمي ، ١٩٩٥) :

$$\text{العدد اللازم من المعلمين للمادة الدراسية} = \frac{\text{مجموع الفصول} \times \text{عدد الحصص للمادة إسبوعياً}}{\text{نصاب المعلم من الحصص بواقع ١٩ حصة}}$$

ويضرب الناتج في ١,٥% لحصل على أعداد الخلوات ، وجمع الناتج والخلوات لحصل على أعداد المعلمين اللازمين لكل مادة دراسية .

والجدول التالي رقم (١٢) يعد نتيجة للعمليات والأسس سابقة الذكر ويمثل أيضاً إجابة على الشق الأول من السؤال الثاني لهذا البحث الخاص بتقدير أعداد الفصول ومعلمي المواد الدراسية في إجمالي الجمهورية . أما الجداول من رقم (١٣) إلى رقم (٣٩) المرفقة بملحق هذا البحث تعد نتيجة للعمليات والأسس نفسها وتمثل إجابة على الشق الثاني من السؤال الثاني لهذا البحث الخاص بتقدير أعداد الفصول ومعلمي المواد الدراسية في مديريات التربية والتعليم كل على حدة

إذا الجدول التالي رقم (١٢) يعد نتيجة هامة ومؤشراً للأعداد التي من الممكن أن تكون هي أعداد التلاميذ المتوقع قديمهم بالتعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية وأعداد الفصول المناسبة لهم وأعداد المعلمين اللازمين لكل مادة من المواد الدراسية في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين .

تقدير الباحث لأحد التلاميذ والفصول والعدد الملائم من المعلمين لكل المراكز للتربية بالانظمة الإحصائية من ٢٠٠١ - ٢٠١٠ في إحصائي الجمهورية

جول رقم (۱۴)

[illegible]

(*) قام الباحث بعمل تقدير للسكان في سن ١٢ - ١٤ سنة خلال الفترة من ٢٠٠١ - ٢٠٠٦ م للدرهم في سن ١٣ - ١٥ سنة خلال الفترة من ٢٠٠٦ - ٢٠١٠ وذلك بسبب عوزة التفت المدارس إلى السلم التعليمي.

أما الجداول من رقم ١٣ - ٣٩ تعد هي الأخرى نتيجة هامة ومؤشراً للأعداد نفسها سابقة الذكر في كل مديرية تعليمية على حدة .

خاتمة البحث :

قسام الباحث مستخدماً الأساليب الإحصائية التي تعد من أكثر أدوات الاستشراف استخداماً في البحوث التي تهني على تقديرات كمية ، وتوصل إلى نتائج تعكست في الوقوف على الأعداد التي يمكن أن تكون هي أعداد السكان في سن التعليم الإعدادي العام - جدول رقم ٧ في هذا البحث - وأعداد التلاميذ المتوقع قديمهم في هذا التعليم ، وأعداد الفصول المناسبة لهم ، وأعداد المعلمين اللزيمين لكل مادة من المواد الدراسية في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١ - ٢٠١٠) لإجمالي للجمهورية - جدول رقم ١٢ في هذا البحث - ولكل مديرية تعليمية على حدة - الجداول من رقم ١٣ - ٣٩ بملاحق هذا البحث - وذلك إسهاماً من الباحث في مساعدة المسؤولين للتوصل إلى حل مشكلة موداعا أن ثمة خللاً في التعليم الإعدادي العام تتمثل مظاهره في زيادة كثافة الفصول عن الطاقة الاستيعابية المقررة ، ووجود عجز في معلمي عدد من المواد الدراسية هي : اللغة العربية ، واللغة الإنجليزية ، والتربية الفنية ، والتربية الموسيقية ، والحاسب الآلي ، وأبناء معامل للحاسب الآلي ، وقد بلغ إجمالي هذا العجز عام ٢٠٠٠ / ٢٠٠١ (٢١٢٥٥ معلماً) . ووجود زيادة في معلمي عدد آخر من المواد الدراسية هي : الرياضيات ، والعلوم ، والدراسات الاجتماعية ، والاقتصاد المنزلي ، والمجال الصناعي ، والمجال الزراعي ، وأبناء معامل العلوم . وقد بلغ إجمالي هذه الزيادة في العام نفسه (١٨٧٣٩ معلماً) . ولم يقف الأمر عند هذا الحد بل إن هذا العجز وهذه الزيادة تختلف من مادة دراسية إلى مادة أخرى ومن مديرية تعليمية إلى مديرية أخرى. بمعنى أنه في الوقت الذي تشكو فيه إحدى المديريات التعليمية من عجز في معلمي مادة ما ، يكون في معلمي المادة نفسها زيادة في مديريات تعليمية أخرى .

وقد ترتب على هذا الخلل وغيره من الأسباب ، انخفاض في كفاءة هذا التعليم تعكست في ارتفاع نسب الرسوب والتسرب بين تلاميذه ، وكثرة الهدر في ميزانيته وأمواله بسبب وجود الآلاف من المعلمين الزائدين عن الحاجة .

ولعل ما أسفر عنه هذا البحث من نتائج بالأرقام في الجدول رقم (١٢) يعد مؤشراً مبني على أساس علمي للإسهام في حل المشكلة سابقة الذكر على مستوى الجمهورية . أما ما أسفر

عنه من نتائج بالأرقام في الجداول من رقم (١٣ - ٣٩) بملحق هذا البحث تعد هي الأخرى مؤشرات مبنية على أساس علمي للإسهام في حل المشكلة بالمديرية التعليمية كن على حدة .

ولما كانت متطلبات تنفيذ ما سبق التوصل إليه تقتضي من الباحث العمل على مساعدة متخذي القرار ببعض المقترحات ، فإنه تأسيساً على ما سبق يقدمها على النحو التالي :

أولاً : بناءً على ما كشفت عنه الإحصاءات من زيادة في معلمي عدد من المواد الدراسية ، وعجز في معلمي عدد آخر ، يقترح الباحث أن تهتم وزارة التربية والتعليم مع كليات إعداد المعلم لعمل تكريب تحويلي للمعلمين الزائدين عن الحاجة ، وإعادة تأهيلهم بما يساعد في سد العجز في مواد دراسية أخرى . كتأهيل الأعداد الزائدة في معلمي الرياضيات والعلوم لسد العجز في مادة الحاسب الآلي ، وكذلك الزيادة في معلمي الدراسات الاجتماعية لسد العجز في مادة اللغة الإنجليزية ، وذلك عن طريق الدبلومات ذات البرامج المسلكية .

ثانياً : من الضروري أن ترتد النفقات من بعض أبواب ميزانية التعليم الإعدادي العام ، وتوجه مع بعض الدعم المالي لتجديد وبناء وتأثيث ما تم تكديره من فصول ، وتوفير الدرجات المالية للأعداد اللازمة من المعلمين على ضوء مؤشرات نتائج هذا البحث .

ثالثاً : الإفادة من نظام "تسريح التعليم" في مواجهة الفوج الدافس من تلاميذ التعليم الإعدادي العام الذي سيحدث عام ٢٠٠٥ - ٢٠٠٦ نتيجة إعادة السنة السادسة للحلقة الأولى من التسليم الأساسي ، وتمثل هذه الإفادة بإتاحة الفرصة الاختيارية للتلاميذ المتفوقين عقلياً بالصف الخامس عام ٢٠٠٤ - ٢٠٠٥ أن يدخلوا اختبار الصف السادس في العام نفسه ، وذلك بعد اجتيازهم اختبار الصف الخامس ، وينضم المرفعين منهم إلى الباقيين لإعادة في الصف الأول الإعدادي عام ٢٠٠٥ - ٢٠٠٦ مكونين بديلاً للفوج الدافس .

رابعاً : يستهز المسؤولون في هيئة الأبنية التعليمية فرصة وجود الفوج الدافس الذي سيستمر بالمرحلة الإعدادية مدة ثلاث سنوات من عام ٢٠٠٥ - ٢٠٠٦ إلى عام ٢٠٠٧ - ٢٠٠٨ في القيام بأعمال الصيانة والترميم والتجديد لمدارس هذا التعليم التي أثبتت التقارير والدراسات سوء حالتها (تقرير التنمية البشرية ، ١٩٩٥م ، ص ٣١ ، ٣٣) ، (معهد التخطيط القومي ، ١٩٩٥م ، ص ١٣٨ - ١٤٨) .

خامساً: من الأهمية بمكان أن يقدر المسؤولين مدى خطورة أعداد المتسربين المتدربين في هذا البحث بحوالي (٤٦٩٧٦٣ نسمة) أي ما يعادل ٩,٥% من السكان في سن التعليم الإعدادي العام وحده حسب إحصاء ١٩٩٩ ، ويرى إبراهيم محمد ، وعبد الراضي إبراهيم (٢٠٠٠م) أن نسبة كبيرة من المتسربين ينتمون إلى أوساط ، وبيئات اجتماعية ، وثقافية ، واقتصادية وجغرافية أكثر احتياجاً . وبناءً على ذلك يرى الباحث ضرورة التنسيق بين وزارتي التربية والتعليم والإعلام في عمل تعليم عن بعد خاص بكل فئة من فئات المتسربين ، ومؤسس على نتائج دراسات علمية جادة تحدد الحاجات التعليمية الأكثر جدوى لهؤلاء .

سادساً: أن تراعى كليات إعداد المعلم في سياستها لقبول الطلاب وتوزيعهم على التخصصات المختلفة ، مسألة الزيادة والعجز في معلمي التعليم قبل العالي ، ومعدلات تنفق أنواع الطلاب التي تختلف من تخصص إلى تخصص آخر ومن كلية إلى أخرى .

سابعاً: من الأهمية بمكان أن تلتزم كليات إعداد المعلم بتوصيف موحد لجميع المقررات الدراسية في التخصصات المختلفة ، ويكون هذا التوصيف قابل للتطوير والتحديث بما يلبي حاجة كل مقرر لمسايرة التغييرات العلمية والتكنولوجية .

والله ولي التوفيق ،

قائمة المراجع

- ١- إبراهيم ، إبراهيم محمد ومحمد ، عبد الراضي إبراهيم (٢٠٠٠) ، استراتيجيات تعليم الكبار في المناطق الأكثر احتياجاً . القاهرة : الأجلو المصرية .
- 2- Bell, Wendell (1997) . **Foundations of Futures Studies**. New Brunswick: Transaction Publishers.
- 3- Charles Achilles (1999) . **Let's Put Kids First Finally Getting Class Size Right** . California . (Eric, Education, 1999, No. 132051)
- 4- Chau Ta Ngoc (1969) . **Demographic aspects of Educational Planning** . Paris: International Institute For Educational Planning .
- ٥- توفلر ، ألفن ومايدي (١٩٨٠) . نحو بناء حضارة جديدة سياسات الموجة الثالثة . ترجمة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ٢٠٠٠ .

- ٦- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (١٩٩٦) . التعداد العام الثاني عشر للمكان والإسكان والمنشآت . ج١ ، جمهورية مصر العربية ، القاهرة .
- ٧- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠٠٠) . الكتاب الإحصائي السنوي . جمهورية مصر العربية ، القاهرة .
- ٨- زاهر ، ضياء الدين عبد الشكور (١٩٩٠) . كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل . عمان : منتدى الفكر العربي .
- ٩- زيادة ، مصطفى عبد القادر وآخرون (١٩٩٦) ، مساهمة إعداد المعلم في مصر ، رؤية مستقبلية ، ورقة عمل ، الرياض : مقر المستقبل الثقافي المصري .
- ١٠- شريجي ، عبد الرزاق محمد (١٩٨١) . الاحترار الخطي المتعدد ، العراق : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .
- ١١- صالح ، ناهد (١٩٨٤) . المنهج في البحوث المستقبلية . عالم الفكر ، ١٤ ، ١٩٧ - ٢١٤ .
- ١٢- عمار ، حامد مصطفى (١٩٩٩) . في التنمية البشرية وتعليم المستقبل . القاهرة : الدار العربية للكتاب .
- ١٣- فهمي ، محمد سيف الدين (١٩٩٥) . التخطيط التعليمي ، أسسه وأساليبه ومشكلاته . القاهرة : الأجلو المصرية .
- ١٤- مجلس الوزراء (١٩٩٧) . مصر والقرن الحادي والعشرين . جمهورية مصر العربية ، القاهرة .
- ١٥- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ١٩٧٩ . مشروع إعداد معلم المرحلة الثانية . جمهورية مصر العربية ، القاهرة .
- ١٦- معهد التخطيط القومي (١٩٩٤) . دراسة واقع التعليم الإعدادي وكيفية تطويره . جمهورية مصر العربية ، القاهرة .
- ١٧- معهد التخطيط القومي (١٩٩٥) . تقرير التنمية البشرية ١٩٩٤/٩٣ . جمهورية مصر العربية ، القاهرة .

١٨- معهد التخطيط القومي (٢٠٠٠). تقرير للتنمية البشرية ١٩٩٩/٩٨ . جمهورية مصر العربية، القاهرة .

١٩- المعهد العربي للتخطيط (١٩٩٦) . الدليل الموحد لمفاهيم ومصطلحات التخطيط في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية . الكويت .

٢٠- المعهد العربي للتخطيط (٢٠٠٠) أ . برنامج تحليل الموارد البشرية . الكويت .

٢١- المعهد العربي للتخطيط (٢٠٠٠) ب . برنامج السياسات الاجتماعية في التنمية . الكويت .

٢٢- المعهد العربي للتخطيط (٢٠٠٠) جـ . برنامج الاتصالات التعليمية . الكويت .

٢٣- المفتي ، محمد أمين وآخرون (١٩٩٧) . رؤية حول مناهج التعليم قبل الجامعي في مصر على مشارف القرن الحادي والعشرين" . مستقبل التربية العربية ، ٣ ، ٢٦٩ - ٢٨٨ .

٢٤- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٨) . المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب ، رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي . طرابلس .

25-Montgomery, Douglas & Peck Elizapeth (1992) *Introduction to Linear Regression Analysis* . New York: John Wiley & Sons, INC.

٢٦- وزارة التربية والتعليم (١٩٨١) . قانون التعليم رقم ١٣٩ . جمهورية مصر العربية ، القاهرة .

٢٧- وزارة التربية والتعليم (١٩٨٨ - ١٩٩٢) . الخطة الخمسية لإصلاح نظام التعليم . جمهورية مصر العربية ، القاهرة .

٢٨- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠ - ٢٠٠٠) . الإحصاء الاستقصائي للمقيدين بالمرحلة الإعدادية . جمهورية مصر العربية ، القاهرة .

٢٩- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠) . التنبؤ الإعدادي ، جمهورية مصر العربية ، القاهرة .

٣٠- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠ - ٢٠٠١) . خطة للدراسة بالحلقة الإعدادية . جمهورية مصر العربية ، القاهرة .

٣١- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠١) . ميزات نسبة التعليم الإعدادي . جمهورية مصر العربية ، القاهرة .



معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين

إعداد د. رشيد بن النوري البكر

مقدمة :

يعيش العالم اليوم في عصر التفجر المعرفي والثقافي في جميع مجالات الحياة، حيث تتسارع العلوم المعرفية والتقنية، إذ يرى بعض العلماء أن المعرفة قد زادت في عام ٢٠٠٠م مرة عما كانت عليه عام ١٩٠٠م. ويرى البعض الآخر أن المعرفة تتضاعف في مجال العلوم الطبيعية كل ثماني سنوات^(١). ولأمام هذا التزايد المعرفي، والتطور التقني فإنه يمكن القول بأن الألفية الثالثة بدأت تطرح عدداً من الخصائص التي أملت عدداً من التغيرات على حياة البلدان والشعوب وظهرت انعكاساتها على مختلف مجالات الحياة سواء السياسية، أو الاقتصادية، أو الاجتماعية، أو التربوية لذا فإن هذا العصر يحتاج إلى موارد بشرية تتميز بالإبداع الذي يسهم في التأقلم مع التغيرات الجارية، وفي الوقت نفسه يسهم في تطور المجتمع. ومن هنا أدركت كثير من الدول أهمية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب من خلال المؤسسة التربوية التي أنشأها للمجتمع وعهد إليها مسؤولية تربية للنشء، وغرس للقيم، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

ولعل هذا ما دفع بعض الباحثين إلى القول "أن إعطاء الفرص المناسبة لنمو الطاقات الإبداعية مسألة حياة أو موت بالنسبة لأي مجتمع من المجتمعات"^(٢).

ولقد حظي موضوع الإبداع باهتمامات عدد من الدول، حيث تبنت سياسات وطنية وإقليمية لدعمه، والحد من معوقاته، إذ دعمت كل من الولايات المتحدة، وكندا، واليابان وكذلك السوق الأوروبية المشتركة سياسات خاصة للإبداع، كما قامت منظمات متعددة بإنشاء إدارات خاصة لرعاية الإبداع ... فأنشأت وحدات إدارية خاصة مثل: وحدة البحوث، ووحدات للتطوير التنظيمي وغيرها. حيث أن الهدف منها رعاية الإبداع وتنميته في المنظمة وتوجيهه لتحقيق أهدافها، كما قامت منظمات عديدة بتدريب العاملين فيها على السلوك الإبداعي، في حين قامت منظمات أخرى بدفع رسوم للمبدعين من خارج المنظمة، أو حتى من خارج المجتمع الذي تعمل فيه"^(٣).

واليوم نقرأ كثيراً من النقد يوجه للنظام التعليمي حيث يوصف بأنه تقليدي ويركز على أدنى القدرات المعرفية - الحفظ الاستظهار-، ويهمل القدرات الإبداعية الأمر الذي نتج عنه أن

تكون مخرجات النظام التعليمي متشابهة، أي أن النظام التعليمي يكرر مخرجاته، الأمر الذي يعيق قدرة أبنائه على مجازاة التطورات والاكتشافات المذهلة في العالم، ويحد من عجلة التطور التي تتميز فيها البلاد. وإذا أردنا أن نواجه التحديات المعاصرة، وأن نلحق بركب التطورات الحديثة، فلا بد من مراجعة النظام التعليمي بمجمله بدءاً من أهدافه، ومروراً بمحتواه وأساليبه وأنشطته، وانتهاء بمخرجاته .

ومما لا شك فيه أننا إذا رجعنا إلى السياسة العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية نجد أنها أكدت على ضرورة تنمية الإبداع، ويتضح ذلك جلياً من الهدف رقم (٥٧) والذي ينص على: **غرس حب العمل في نفوس الطلاب، والإشادة به في سائر صوره، والحض على إتقانه والإبداع فيه، والتأكيد على مدى أثره في بناء كيان الأمة، ويستعان على ذلك بما يلي :**

(أ) **تكوين المهارات العملية، والعناية بالأنواع التطبيقية في المدرسة، بحيث يتاح للطلاب فرصة للتسام بالأعمال الفنية اليدوية، والإسهام في الإنتاج ، وإجراء التجارب في المخبر والورش والحول .**

(ب) **دراسة الأسس العملية التي تقوم عليها الأعمال المختلفة، حتى يرتفع المستوى الأكلي للإنتاج إلى مستوى النهوض والابتكار^(١) .**

وإذا كانت السياسة العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية تنص على ضرورة تحقيق الإبداع لدى الطلاب، فإن من الأهمية بمكان أن نعرف على معوقات تنمية الإبداع في التعليم العام حتى نستطيع أن نلغها، مما يسهل لنا اكتشاف الطاقات الإبداعية المتوافرة لدى الطلاب ، ومن ثم تنميتها .

وتأسيساً على ما سبق، فإنه يمكن القول بأن موضوع تنمية الإبداع لدى الطلاب في مراحل التعليم بدأ يفرض نفسه على النظام التعليمي، لذا يجب أن يكون لدينا تصور واضح ومكامل مبني على دراسة علمية يوضح لنا أهم المعوقات التي تحد من تنمية الإبداع لدى الطلاب، ومن هنا تستمد هذه الدراسة أهميتها .

تحديد مشكلة للدراسة :

تتلخص مشكلة الدراسة في التعرف على أهم معوقات تنمية الإبداع لدى الطلاب في مراحل التعليم العام من وجهة نظر المعلمين، ويمكن تحديد هذه المشكلة في الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١. ما معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الابتدائية ؟

٢. ما معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
٣. ما معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
٤. هل يوجد اختلاف في معوقات تنمية الإبداع لدى الطلاب باختلاف المرحلة الدراسية؟

أهداف البحث :

- يهدف البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تتلخص فيما يلي:
١. تحديد معوقات تنمية الإبداع لدى للتلاميذ في المرحلة الابتدائية سواء المتعلقة بالمنهج، أو البيئة المدرسية، أو المعلم، أو الطالب.
٢. تحديد معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة المتوسطة سواء المتعلقة بالمنهج، أو البيئة المدرسية، أو المعلم، أو الطالب.
٣. تحديد معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الثانوية سواء المتعلقة بالمنهج أو البيئة المدرسية، أو المعلم، أو الطالب.
٤. التعرف على الفروق في معوقات تنمية الإبداع لدى الطلاب في كل مرحلة من مراحل التعليم العام .

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة من :

١. دور المناهج الدراسية، وقدرتها على المساهمة في بناء أجيال تمتلك القدرات الإبداعية .
٢. دور المعلم في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب .
٣. دور الإدارة المدرسية في تهيئة البيئة، والمناخ المناسب لتحقيق الإبداع لدى الطلاب .
٤. أن يستحرف المسؤولون عن التعليم في المملكة العربية السعودية على أهم معوقات تنمية الإبداع في للتعليم العام، مما يساعدهم على تطوير عملية للتعليم، وتحقيق السياسة العامة للتعليم .
٥. ندرة الأبحاث التي أجريت في هذا المجال، وبخاصة على المستوى المحلي .
٦. سوف يساعد هذا البحث على فتح الباب أمام مزيد من الأبحاث في هذا المجال .

مصطلحات الدراسة :

١. معوقات تنمية الإبداع :

"هي كل ما يحيط بالتلميذ من متغيرات قد تعيق ظهور التفكير الابتكاري لديه، وكما يدركها المعلمون دون سواهم".^(٥)

وفي هذا البحث يقصد بمعوقات تنمية الإبداع :

كافة العوامل المرتبطة بالعملية التعليمية، والتي تحد أو تمنع من تنمية القدرات الإبداعية الأساسية، وهي: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسيع) ^(١) لدى التلاميذ في مراحل التعليم العام من وجهة نظر المعلمين .

٢. مراحل التعليم العام: وتشمل المراحل التالية:- المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية .

الإطار النظري والدراسات السابقة :

إن الخطوة الرئيسية التي ينبغي تحديدها ووضعها أمام القائمين على العملية التعليمية تتمثل في التعرف على أبرز معوقات الإبداع لدى الطلاب حتى يمكن الحد منها، ومن ثم التغلب عليها، لذا فإن الباحث سيعرض أبرز القوائم المتوفرة بالإبداع في الأدب النفسي والتربوي. والتي يمكن تقسيمها إلى مجموعتين رئيسيتين :

المجموعة الأولى : تشمل القوائم التي تناولت معوقات الإبداع بصفة عامة: وتعد قائمة دانزنج، ونيسيس، ونيفس (Danzign, Nevis, and Nevis, 1970) من أبرز القوائم التي توصل إليها لتحديد المعوقات التي تقف أمام تنمية الإبداع، وقد بلغ عددها أربعة عشر معوقاً هي :

١. الخوف من الفشل .
٢. التردد وعدم الثقة .
٣. نقص الموارد .
٤. للتأكيد أو اليقين المبالغ فيه .
٥. تجنب الإحباط .
٦. التقيد بالأعراف والتقاليد القديمة .
٧. الحياة التخيلية الفقيرة .
٨. الخوف من المجهول .
٩. الحاجة للتوازن .
١٠. التردد في إحداث التأثير الفعال في الغير .
١١. التردد في الانطلاق .
١٢. الفقر في الجانب الوجداني .
١٣. عدم تكامل عنصري الذكورة والأنوثة .

١٤ البلادة الحسية ونقص الحساسية للمشكلات (٧)

وقد ذكرت أمابيل (Amabile, 1983) مجموعة أخرى من المعوقات هي :

- التقسيم المتوقع : إن إبداع الأفراد الذين يركزون على كيفية تقويم أعمالهم يكون أدنى من مستوى إبداع الأفراد الذين لا يغيرون انتباهها للتقويم .
- المراقبة أثناء العمل : إن الأفراد الذين يخضعون للمراقبة يكون إبداعهم أقل من الأفراد الذين لا يخضعون لها .
- المكافأة : فالأفراد الذين ينجزون أعمالهم من أجل المكافأة يكون إبداعهم أقل من الأفراد الذين ينجزون أعمالهم بدون مكافأة .
- المنافسة : إن الأفراد الذين يدخلون في منافسة مع الآخرين يكون إبداعهم أقل من الأفراد الذين لا يهتمون، أو لا يدخلون في عمل تنافسي
- الخيار المقيد : فالأفراد الذين يقومون بأعمال مقيدة بقوانين، ولوائح، ونظم يكون إبداعهم أقل من الذين يعملون بحرية .
- العوامل الخارجية : فالأفراد الذين يولون العوامل الخارجية اهتماماً أكثر في أدائهم للأعمال يكونون أقل إبداعاً مقارنة بالأفراد الذين يولون العوامل الداخلية اهتماماً أكثر^(٨) .

ووفقاً لجروان، فقد صنف الباحثان ترفنجر، وإساكسن (Isaksen & Treffinger, 1985)

عقبات التفكير الإبداعي في مجموعتين رئيسيتين هما :

أولاً : العقبات الشخصية : وتشمل ضعف الثقة بالنفس، والميل للمجاراة، والحماس المفرط، والتشبع، والتفكير النمطي، وعدم الحساسية أو الشعور بالعجز، والتسرع، وعدم احتمال الغموض، ونقل العادة .

ثانياً : العقبات الظرفية : يقصد بالعقبات الظرفية للتفكير الإبداعي تلك المتعلقة بالموقف ذاته، أو بالجوانب الاجتماعية، أو الثقافية السائدة، وتشمل : مقاومة التغير، وعدم التوازن بين الجد والفكاهة، وعدم التوازن بين التنافس والتعاون^(٩) .

أما الريمحي (١٩٨٦م) فيرى أن معوقات الإبداع، هي معوقات اقتصادية، وإدارية، واجتماعية، وسياسية^(١٠) .

بيستما يحدد هلال (١٩٩٧م) معوقات الإبداع في: التكرار والاعتياد، والخوف، والأحكام المسبقة، والجمود والكميل، والقصور. وعدم القدرة على إظهار الفكرة^(١١)

المجموعة الذاتية : تشمل القوائم التي تناولت معوقات الإبداع في العملية التربوية :

وممن قدموا اهتماماً بتحديد معوقات الإبداع في العملية التعليمية تورانس (Torrance, 1967) الذي يرى أن معوقات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ هي : محاولات الكبار كبت خيال الأطفال، والقيود التي تفرض على حب الاستطلاع، والتأكيد الزائد على دور كل من الجنسين، والخوف من المغامرة، والنقد، وضغوط الأقران^(١٢) .

ويستق الملبجي (٢٠٠٠م) مع تورانس (Torrance) في كثير من المعوقات، إذ يرى أن معوقات التفكير الإبداعي في المدرسة يمكن تحديدها بما يأتي :

١. التربية الموجهة نحو النجاح .
٢. الامتحانات المدرسية تقيس للحصول في نطاق محدود .
٣. الامتثال لضغط الزملاء .
٤. العقاب على التساؤل والاكتشاف .
٥. التأكيد الزائد أو للخاطيء على أدوار الجنسين .
٦. معاملة الاختلاف بالشذوذ .
٧. القسمة الثنائية بين العمل واللعب^(١٣) .

ويضيف خير الله والكناني (١٩٨٣) إلى تلك المعوقات ما يلي :

- وجد أن بعض المدرسين يربون مكافأة التفكير الابتكاري لتلاميذهم، ولكن الكثير منهم غير قادر على أن يفعل ذلك بكفاءة لأنهم لا يعرفون ذلك .
- عند مناقشة الأعمال الابتكارية للأطفال يبدو أن أذهان المدرسين تكون مشغولة بالاتجاهات النقدية (البحث عن الأخطاء) بدلاً من البحث عن الإمكانيات البنائية^(١٤) .

وفقاً لعبادة (٢٠٠١م) ، فقد حدد لوث (Luthe,w.) معوقات الإبداع بما يلي :

١. التركيز الزائد على وسائط التربية التي تهتم بالنواحي اللفظية والمنطقية .
٢. الاهتمام بتحليل العام إلى أجزاء منفصلة، وهذا يتضمن عدم الاهتمام بإدراك العلاقات بين الأجزاء .
٣. التركيز على الجانب المجرد من النشاط العقلي، وإهمال بعض الجوانب الأخرى .
٤. يجبر المعلم التلميذ على الالتزام بطريقته في التعبير، بل قد يتدخل تدخلاً صريحاً في نشاط التلميذ .

- ٥ اتجاه المعلم نحو عقاب التلاميذ الذين يظهرون أدلة على الحساسية الانفعالية والمثالية، والشجاعة المعنوية، والنقد العقلي، والحدس والتحمين الجيد أو العودة إلى النكوص إلى لعب الطفولة .
 - ٦ اتجاه المعلم إلى مكافأة سلوك التلميذ الذي يدل على الطاعة والإذعان والمباينة.
 - ٧ تفصيل المعلم للتلميذ الذي يتصف بالسلوك الذكي بمعناه التقليدى ، وعدم تفضيله لتلميذه المبتكر حتى ولو كان أدؤه في المدرسة جيداً
 ٨. الاتجاه النقدي والتقويى، والاهتمام بوصول التلاميذ إلى حلول صحيحة سريعة
 ٩. إجبار التلميذ على أن يعمل ما لا يحب (ما لا يتفق مع ميوله التعليمية)
 ١٠. الاتجاه السالب نحو الابتكارية ، ونحو أهميتها في العملية التعليمية .
 - ١١ اعتبار الانشغال بالأنشطة الابتكارية في الحياة اليومية مسألة قليلة الأهمية
 - ١٢ إظهار سلوك محبط للابتكار من جانب أفراد الأسرة أو الأقران أو الأصدقاء، أو زملاء الفصل أو المعلمين .
 - ١٣ التركيز الزائد على الجوانب المادية الواقعية (ما هو مادي وواقعي)
 ١٤. التركيز الزائد على الجوانب الاجتماعية التي تعيق التلقائية والمرونة لدى التلميذ
 ١٥. التركيز الشديد على أن تكون أفكار التلميذ عملية ومقيدة .
 ١٦. التركيز الشديد على النجاح والإنجاز للنتائج مثمرة وسريعة .
 ١٧. الخوف من الصراحة، وسيادة السلوك النفاقي، والخوف من أن التلميذ لا يكون محبوباً .
 ١٨. النقص في الاستقلال الذاتي عند التلميذ، والاهتمام الشديد بأفكار الآخرين وآرائهم .
 ١٩. الجو التسلسلي .
 ٢٠. الجو التنافسي والتركيز على الاختبارات .
 ٢١. التركيز الشديد على النظام، والتشدد في النظام المدرسي .
 ٢٢. الاهتمام الشديد بالوقت (توقيت العمل) حتى ولو كان ذلك على حساب رغبة التلميذ في الاستمرار في العمل، وكذلك الاهتمام بالاقتصاد في الموارد والنفقات" (١٥) .
- "واليوم يوجد إجماع على أن جزءاً كبيراً من إهمالنا في استغلال الطاقة الإنسانية وتوجيهها إنما يعود إلى عدم إلمام القائمين بشئون التربية والتعليم بالقوانين الأساسية للإبداع. بل إن نظم التعليم تتجه غالباً في طريق يتعارض مع نمو التفكير والمتطلبات الحادة للنجاح لا تزال تتبلور في القدرة على الاستيعاب والتذكر والمجاعة أي ما يسمى بالتربية التقليدية" (١٦)

كما أن ازدحام المنهج بمجموعة من المواد الدراسية، أدى إلى حرمان الطلاب من ممارسة الحياة الاجتماعية، ومن اكتشاف طاقاتهم الإبداعية. وهذا أفضى إلى عدم وظيفة المناهج الدراسية، مما ترتب عليه عزلة الطالب عن الحياة، وعن التطورات التي تحدث في مجتمعه، ونتيجة لذلك فإن الطلاب أصبحوا يخضعون لأسلوبين متباينين من أساليب التربية، أحدهما جاف نظري، وهو الأسلوب المدرسي، والآخر طبيعي يفيض بالحياة، والحركة، والنشاط، ويقوم على أساس التفاعل والتعامل بين الفرد والبيئة والحياة، ولكنه يفتقر إلى التنقية، والتبسيط، والشمولية، والتوجيه، وذلك هو أسلوب الحياة " (١٧) .

كما أن السير في ظل المنهج التقليدي أدى إلى تحجيم دور الطالب في العملية التعليمية وقصره على حفظ المعلومات المعرفية واسترجاعها، وتنفيذ الأوامر والتعليمات التي تصدر باستمرار سواء من المعلم، أو من الإدارة المدرسية، والتي لا مجال لمناقشتها، وعدم السماح له بالتعبير عن رأيه، فكثيراً ما يعاقب المعلم الطالب عندما لا يحفظ نصاً شعرياً أو حقيقة معرفية، وكثيراً ما يصفه بعدم الفهم أو البغاء، "وقد أشارت نتائج بحوث تورانس (Torrance) إلى أن التعليم التقليدي، وعدم إعطاء الطالب حرية التعبير عن القدرات والمواهب الإبداعية قد يؤثر على الصحة العقلية للتلميذ، لأن عدم التعبير عن القدرات والمواهب الإبداعية قد يمنع الشعور بالرضا لدى التلميذ، فإذا لم يزود الشعور بالرضا لدى التلميذ بالبيئة الصفية المدرسية فإن انحرافه قد يكون كبيراً، كما أن المدرسة التي يسيطر عليها جو الصرامة هي غالباً ما تكون أقل المدارس في استثمار الإبداع وقدرات التفكير في العملية التعليمية — التعليمية " (١٨) .

كما أن المنهج التقليدي لم يراع مبول وحاجات الطلاب، وقد أدى إنكار الحاجات الإبداعية في المراحل التعليمية المختلفة إلى :

- تكوين مفهوم ذاتي خاطئ أو غير محدد .
- القصور في التعليم .
- مشكلات سلوكية .
- الصراعات النفسية والتعليمية " (١٩) .

ولقد أثار التعليم التقليدي على دور المعلم ووظيفته في العملية التعليمية، فالمعلم في هذا المنهج قيدت حريته بشكل كبير، وأُنزل كاهله بعدد من المسؤوليات والمهام تمثلت بعدد كبير من الحصص مع تنوع المواد الدراسية التي يدرسها، كما طُلب منه إنهاء المقرر الدراسي في وقت محدد؛ لذا فهو لا يفتح مجال النقاش مع الطلاب، لأنه يعمل تحت ضغط الوقت . ولتحقيق

الأهداف المعرفية في مستوياتها الدنيا اضطر أن يقتصر دوره على توصيل المعلومات المعرفية إلى أذهان الطلاب عن طريق الحفظ، والسمعي للوصول بهم إلى مستوى واحد ومتقارب في الحفظ عن طريق حشو أكبر قدر ممكن من المعلومات في أذهانهم، وكثيراً ما يلجأ إلى أساليب عدة لتحقيق هذا الهدف، منها: التريديد، وتلخيص المادة الدراسية، والثواب والعقاب، وكل هذا يفضي إلى قتل المواهب والقدرات الإبداعية لدى الطلاب .

كما أن المعلم في ظل هذا المنهج صار يرى أن التدريس الفعال يقوم على هدوء الطلاب الستام داخل الفصل، وطاعتهم العمياء لما يلقيه من الأوامر والتوجيهات دون مساعلة، لذا فإن العلاقة بين المعلم والتلميذ أصبحت علاقة تسلطية، نتج عنها نفور الطالب من المعلم وكرهه للعملية التعليمية بمختلف عناصرها. وكرهية التلميذ لمعلمه تتجلى في صور متعددة، منها: فرحه عند غياب المعلم، وفرحه عند مرضه، وكثرة المشكلات بين المعلم وتلاميذه^(٢٠) .

"وقد أثر ذلك على المعلم فأصبحت هذه الوظيفة مصدر متاعب فيريقيه ونفسية، يشعر معها المدرس بالإرهاق والتوتر، فالصراع مرتبط بالتناقض الوجداني الذي يتأزم به سلوك المدرس في استجاباته لمطالب متنافرة. والصراع مسبب لكل أنواع الإحباط والقلق وسوء التكليف، وقد تنتهي هذه كلها بالمدرس إلى الوقوع فريسة أمراض عقلية أو نفسية حادة .

ولقد أثبتت دراسات (أيدا برجية) في فرنسا أن معظم الأمراض العقلية التي تصيب المدرسين هي أمراض مهنية .

كما أثبتت دراسات أمريكية أخرى أن هذا الصراع يؤدي إلى وجود ظاهرة احتراق المدرس، إذ يستهلك المدرس طاقته، ويفقد حماسه الذي دخل به المهنة، وتنقله أعمال كثيرة تعزله عن عالم الكبار وما فيه من ألوان للراحة والترفيه والرياضة. ولقد شبه بعضهم ظاهرة احتراق المدرسين بظاهرة التعب التي تصيب المقاتلين في وقت الحروب^(٢١) .

ومن المعلوم أن النشاطات التعليمية تسهم بدرجة كبيرة في الكشف عن القدرات الإبداعية لدى الطلاب وتمييزها، إلا أن النشاطات التي يمارسها الطلاب في المدارس اليوم تعاني من عدد من الصعوبات، كما أوضحت ذلك العديد من الدراسات، مثل: دراسة جلال (١٩٨٧م)، ودراسة المنيح (١٩٨٣م) ، ودراسة الفلمدي (١٩٨٨م) ، ودراسة موسى (١٩٨٩م) من أهمها ما يلي :

١. قلة الإمكانيات المتوفرة في بعض المدارس من أجهزة، وخامات، وأدوات، وصالات، وملعب .
٢. أن النشاط يشكل عبئاً إضافياً على المدرس .

٣. إن ممارسة النشاط عادة تتم بين الحصص، مما يرهق الطالب، ويزيد من طول اليوم الدراسي .
٤. عدم إعطاء النشاط أهمية في تقويم المدير، والمدرس، والطالب .
٥. نقص الإعداد التربوي لدى بعض المعلمين .
٦. مدة النشاط المدرسي غير كافية لمزاوته بشكل جيد .
٧. عدم وجود خطة واضحة ومحددة للنشاط .
٨. عدم وجود حوافز مادية أو معنوية للمشرفين على النشاط المدرسي .
٩. ازدياد "غعد التلاميذ في المدارس" (٢٢) .

وإذا تأملنا واقع أساليب التقويم في مدارسنا اليوم نجد أنها تركز على الاختبارات التحريرية المقالية للحكم على مدى نجاح الطالب وتفوقه أو إخفاقه، فهي تركز على قياس أدنى القدرات العقلية، وقلمنا نجد اختبارات تهتم بقياس مهارات التفكير العليا (التحليل والتركيب والتقويم) عوضاً عن أن نجد اختبارات تقيس القدرات الإبداعية لدى الطلاب، وقد نتج عن ذلك الكثير من الآثار السلبية لعل من أبرزها عدم حاجة الطالب للتفكير، مما جعله يشعر بأنه ليس بحاجة إلى أن يستخدم عقله .

ويرى جروان (١٩٨٨م) "أننا عندما نتحدث عن المدرسة والإبداع ونحتكم في الوقت ذاته لعلامة الامتحان، فإننا نمارس في الحقيقة سلوكاً يحمل في طياته تناقضاً واضحاً لابد من معالجته حتى ننتقل إلى مرحلة متقدمة في تقدير الإبداع ورعايته. وقد يكون العمل الدؤوب من أجل فك الارتباط بين المعرفة والعلامة، ومواجهة مترتبات هذا العمل خطوة أولى للخروج من مأزق التناقض، يسم تأتي مرحلة إدخال أساليب جديدة لتقييم مستوى تقدم الطلبة وإنجازاتهم مثل: تقييم المحكمين، وتقييم الرفاق، والتقييم الذاتي، والبطاقة التراكمية وغيرها" (٢٣) .

وفي إطار الدراسة الحالية أجريت العديد من الدراسات المسحية في العالم العربي للتعرف على موقوفات التفكير الإبداعي لدى الطلاب، نذكر منها:

دراسة عبادة (١٩٩٣م) والتي أجريت بهدف التعرف على الفروق بين مراحل التعليم العام في موقوفات التفكير الابتكاري، وقد كانت عينة الدراسة من (٢٣٥) معلماً ومعلمة من محلي مراحل التعليم العام بثلاث محافظات هي: المنيا، وأسيوط، وسوهاج. وقد انتهى إلى قائمة من موقوفات التفكير الابتكاري، تم توزيعها إلى ثلاثة أجزاء :

موقوفات تتعلق بالأسرة ، وموقوفات تتعلق بالمدرسة، وموقوفات تتعلق بالمنهج .

- وقد أسفرت نتائج الدراسة عن نتائج هامة أبرزها ما يأتي :
١. إن معوقات التفكير الابتكاري والتي تتعلق بالمعلم تركزت بحجم أكبر في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) بمقارنتها بالحلقة الأولى، ومرحلة التعليم الثانوي العام .
 ٢. إن حجم المعوقات التي تتعلق بمحتوى المنهج يظهر بصورة أكبر في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) بمقارنته بالمرحلتين الأخيرتين .
 ٣. أن حجم المعوقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية، ونظام التعليم كان أكبر ما يكون في مرحلة للتعليم الأساسي (الحلقة الثانية) ثم مرحلة التعليم الثانوي العام بمقارنتهما معا ومقارنتهما بمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) .

وانتهى الباحث إلى أن حجم المعوقات الخاصة بالتفكير الابتكاري يتركز بصورة أكبر في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) ثم مرحلة التعليم الثانوي العام، وأخيراً مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى)، وهذه نتيجة غير متوقعة حيث كان المتوقع أن يتركز أكبر حجم للمعوقات في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) ، وهذا ما يدعو إلى مزيد من البحوث في هذا الصدد (٢٤) .

دراسة المسليم، وزيل (١٩٩٢م) والتي هدفت إلى التعرف على أهم معوقات الأنشطة الابتكارية في مدارس التعليم الثانوي في دولة الكويت من وجهة نظر عينة من النظار والناظرات، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحثان استبانة اشتملت على أربعة مجالات هي: مجال المعلمين وإعدادهم المهني، ومجال الطلاب والهيئة المدرسية، ومجال قوة وصلاحيات إدارة المدرسة، ومجال المنهج المدرسي. وطبقت الاستبانة على عينة من خمسين فرداً من مجموع مجتمع النظار والناظرات في المدارس الثانوية، وتحليل البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها :

أن هناك اتفاقاً ذا دلالة عالية بين أفراد العينة على ما تطرحه الدراسة من معوقات أمام الأنشطة الابتكارية في مدارس التعليم الثانوي. وقد تحددت هذه المعوقات في المجالات الأربعة: المعلمين وإعدادهم المهني، الطلاب والبيئة المدرسية، قوة وصلاحيات إدارة المدرسة، والمنهج المدرسي، كالتالي :

١. أن من أهم معوقات الأنشطة في مجال المعلمين وإعدادهم والتي تتمثل في: عدم توفير معلمين ذوي كفاءة خاصة لتنفيذ الأنشطة الابتكارية، والأعباء الملقاة على عائق المعلمين

تؤدي إلى الإحجام حتى عن التفكير في الإعداد لبرامج وأنشطة مبتكرة، وعدم اعتماد الابتكار كأساس في مناهج مؤسسات إعداد المعلمين .

٢. إن من أهم معوقات الأنشطة الابتكارية في مجال الطلاب والبيئة المدرسية، التي تتمثل في عدم اعتبار التجديد الذي تقدمه المدرسة لطلابها أمراً مطلوباً، وعدم امتلاك المدرسة الأمر بتعديل المنهج الحالي ليوافق متطلبات اشترك الطلاب في الأنشطة الابتكارية، واعتقاد بعض أولياء الأمور أن الاعتماد على الأنشطة والفعاليات المبتكرة سوف يقلل من تحصيل الطلاب واستعدادهم للامتحان النهائي، وعدم حصول الطلبة على درجات مقابل نشاط خارج مقرراتهم المدرسية مما يؤدي إلى قلة الحماس لديهم في المشاركة بها .

٣. أن من أهم معوقات الأنشطة الابتكارية في مجال قوة وصلاحيات إدارة المدرسة، حيث تتمثل في : عدم الاتفاق مع القول إن الإدارة المدرسية الحديثة يجب أن تكون مبدعة، فكترة الاستحسانات والأعباء الدراسية تجعل إدارة المدرسة لا تهتم كثيراً في ابتكار أنشطة خارج المنهج المدرسي، ووجود إجراءات إدارية يجب اتباعها للحصول على الموافقة من المنطقة التعليمية والوزارة عند إضافة أنشطة مدرسية خارج المنهج المدرسي، والصلاحيات الممنوحة لنظام المدرسة تحد من حرية حركته وفتح المجال أمام طلابه للإبداع .

٤. أن من أهم معوقات الأنشطة الابتكارية في مجال المنهج المدرسي، والتي تتمثل في عدم اعتبار التجديد فيما تقدمه المدرسة لطلابها أمراً مطلوباً، وكثرة المعلومات والكتب والواجبات المصاحبة للمنهج المدرسي الحالي تحد من إضافة برامج وأنشطة مدرسية مبتكرة، والمنهج الدراسي الحالي بحاجة ماسة إلى إضافة برامج ابتكارية حيث أنه بشكله الحالي لا يعني بمتطلبات الابتكار .

ومع كل تلك المعوقات للأنشطة الابتكارية بالمدرسة الثانوية فقد كشفت الدراسة عن نتائج هامة أخرى وهي :

- أن الناحية المادية لا تمثل عائقاً في سبيل إضافة أنشطة مبتكرة .
- عدم مكافأة المعلمين مادياً لا يقف عائقاً أمام إقبالهم على ابتكار أنشطة جديدة خارج المنهج.
- قبول الطلبة للاشتراك بالأنشطة الابتكارية لا يمثل عائقاً .
- ساعات الدوام المدرسي مناسبة لفتح المجال لإضافة أنشطة ابتكارية .
- أن إضافة أنشطة ابتكارية لن تزيد من المسؤوليات الإدارية .
- إن إدخال برامج مبتكرة لا يتعارض مع المنهج المدرسي الحالي (٢٥) .

وكذلك دراسة حمود (١٩٩٥م) والتي هدفت إلى التعرف على أبرز المعوقات التي تعترض المبدعين في الأسرة، والمدرسة، والمجتمع الكبير، والتي تشعر بها عينة من الطلبة العرب المتفوقين والموهوبين. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة استبيان بقصد جمع البيانات المطلوبة من الطلبة المستهدفين، وقد تكونت عينة الدراسة من ٧٣ طالباً وطالبة من مدرسة اليوبيل في الأردن. وتحليل البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى أن المعوقات المتعلقة بالمدرسة تتمثل فيما يأتي :

- عدم تقدير المدرسة لمواهب الطلبة، وعدم تشجيعهم ومساعدتهم بل الاستهزاء بهم وعدم المبالاة بأفكارهم الإبداعية .
- عدم توافر الإمكانيات والتسهيلات المناسبة .
- سوء معاملة المدرسة للطلاب، وعدم احترامه وشتمه .
- ضعف كفاءة وتأهيل المدرسين .
- ضيق الوقت بسبب كثرة الواجبات والامتحانات .
- ضعف المناهج وعدم مساهمتها في تنمية قدرات ومواهب الطالب ومطابقته الإبداعية .
- أساليب التدريس التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين وتعميق الإبداع .
- مواقف الأصحاء واتجاهاتهم السلبية من الزميل المبدع .
- تأكيد الطالب والمعلمين على الامتحانات والعلامات على حساب الاهتمام بتنمية ميول الطالب ومواهبه .
- عدم توفر الدراسات التي تنمي العقل وتساعد الطالب على اكتساب مهارات التفكير والإبداع والبحث العلمي (٣٦) .

عينة الدراسة :

تكونت عينة للدراسة من (٢٣٠) معلماً تم اختيارهم عشوائياً من خمس عشرة مدرسة بمدينة الرياض (ملحق رقم ٢-١) للعام ١٤٢٢-١٤٢٣هـ، والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة من المعلمين حسب المراحل التعليمية :

جدول رقم (١)

المرحلة	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية	الإجمالي
العدد	٧٦	٧٦	٧٨	٢٣٠
النسبة	%٢٢	%٣٣	%٣٤	%١٠٠

أداة الدراسة :

بعد إطلاع الباحث على البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة قام ببناء استبانة للتعرف على معوقات تنمية الإبداع لدى الطلاب في مراحل التعليم العام من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت الاستبانة من أربعة محاور، هي :

- المحور الأول: يشتمل على قائمة المعوقات المتعلقة بالمنهج .
- المحور الثاني: يشتمل على قائمة المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية .
- المحور الثالث: يشتمل على قائمة المعوقات المتعلقة بالمعلم .
- المحور الرابع: يشتمل على قائمة المعوقات المتعلقة بالطالب .

وقد تم تحديد نوع الإجابة بالإجابات المغلقة ذات المقياس لكي يتمكن الباحث عن طريقها من تحديد درجة قناعة المجيب بمدى كون العامل معوقاً، وذلك باستخدام مقياس يتكون من خمس درجات تتدرج من (٤-٠) .

صدق أداة الدراسة :

تم التحقق من صدق أداة الدراسة عن طريق إجراء الصدق الظاهري (Face validity) ، حيث قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص (ملحق رقم ٢) ، وقد أخذ الباحث ببعض المقترحات. كما قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي، حيث تم استخراج معاملات ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، كما هو موضح في الجدول رقم (٢) :

جدول رقم (٢)

حساب صدق الاستبانة للمحور الأربعة عن طريق حساب معاملات ارتباط العبارة بالدرجة الكلية

المحور الأول				المحور الثاني				المحور الثالث				المحور الرابع	
رقم	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	٠,٧٢	١٨	٠,٥٤	١	٠,٧٢	١	٠,٦٣	١٨	٠,٥٧	١	٠,٥٧	١	٠,٥٧
٢	٠,٦٤	١٩	٠,٥٤	٢	٠,٥٩	٢	٠,٦١	١٩	٠,٥١	٢	٠,٦٦	٢	٠,٦٦
٣	٠,٦٤	٢٠	٠,٦١	٣	٠,٥٢	٣	٠,٥٦	٢٠	٠,٥٧	٣	٠,٥٨	٣	٠,٥٨
٤	٠,٢٠	٢١	٠,٥٩	٤	٠,٦٦	٤	٠,٥٩	٢١	٠,٤٥	٤	٠,٧٤	٤	٠,٧٤
٥	٠,٤٣	٢٢	٠,٦٤	٥	٠,٦٩	٥	٠,٥٧	٢٢	٠,٦٤	٥	٠,٤٧	٥	٠,٤٧
٦	٠,٦٥	٢٣	٠,٦٣	٦	٠,٦٩	٦	٠,٧٢	٢٣	٠,٥٣	٦	٠,٦٢	٦	٠,٦٢

تابع جدول رقم (٢)

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
٧	٠,٥١	٢٤	٠,٦٧	٧	٠,٦٤	٧	٠,٦٢
٨	٠,٤١	٢٥	٠,٥٤	٨	٠,٥٠	٨	٠,٧٠
٩	٠,٧٩	٢٦	٠,٥٥	٩	٠,٤٤	٩	٠,٦٢
١٠	٠,٧٢	٢٧	٠,٥٢	١٠	٠,٥٦	١٠	٠,٥٦
١١	٠,٦٧	٢٨	٠,٦٥	١١	٠,٨١		
١٢	٠,٦٠	٢٩	٠,٦٧	١٢	٠,٧٣		
١٣	٠,٦١	٣٠	٠,٧٨	١٣	٠,٨١		
١٤	٠,٦٣	٣١	٠,٥٧	١٤	٠,٥٠		
١٥	٠,٧٠	٣٢	٠,٥٥	١٥	٠,٦٢		
١٦	٠,٦٣	٣٣	٠,٥٣	١٦	٠,٦٧		
١٧	٠,٧٤	٣٤	٠,٤٤	١٧	٠,٦٤		

يتضح من الجدول السابق أن ارتباط عبارات المحور الأول بالدرجة الكلية قد تراوح من (٠,٧٨-٠,٤٤)، ما عدا الفقرة رقم (٤) فقد كان ارتباطها ضعيفاً لأنه أقل من (٠,٣٠) لذا تم حذفها، وفيما يتعلق بالمحور الثاني فقد تراوح ارتباط عباراته بالدرجة الكلية من (٠,٣٦-٠,٧٤)، بينما انحصر ارتباط عبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية بين (٠,٤٢-٠,٨١)، وذلك بعد حذف الفقرة رقم (٣٢) لضعف ارتباطها بالدرجة الكلية، وأخيراً تراوحت درجة ارتباط عبارات المحور الرابع بالدرجة الكلية بين (٠,٤٧-٠,٧٤)، وتعد تلك الارتباطات مقبولة حسب المقاييس الإحصائية.

ثبات أداة الدراسة :

تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ وقد كانت قيمتها للمحاور الأربعة كالتالي:

- المحور الأول (٠,٩٥).
- المحور الثاني: (٠,٨٨).
- المحور الثالث (٠,٩٤).
- المحور الرابع (٠,٨١).

أما الثبات الكلي للاستبانة فقد بلغ (٠,٩٧)، ويتضح من الأرقام السابقة لألفا أن ثبات

الاستبانة مرتفع، لأن قيمة ألفا للمحاور الأربعة أعلى من الحد الأدنى المقبول وهو (٠,٦٠).

تحليل نتائج الدراسة :

وللإجابة عن السؤال الأول ، والذي ينص على :

- ما محوكات تنمية الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

١. قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة

أفراد العينة من معلمي المرحلة الابتدائية، وتوضح الجداول ذات الأرقام (٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦)

نتائج هذا التحليل .

جدول رقم (٣)

يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة الابتدائية عن المعوقات المتعلقة بالمنهج، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

الرقم	المعيار	التكرارات والنسب المئوية لدى كونها معوقات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		درجة كبيرة جدا		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة منخفضة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١	عدم تركيز أهداف المناهج الدراسية على تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب.	٢١	٢٨,٨	٢٥	٣٤,٢	٢٠	٢٧,٤	٩	٨,٢	١	١,٤	٣,٨١	١	١٣
٢	إضعاف المناهج الدراسية بمجموعة من السمات الدراسية المنفصلة.	٣٠	٣٩,٥	١٨	٢٣,٧	٢٣	٣٠,٣	١	١,٣	٤	٥,٣	٣,٩١	١,١١	٥
٣	المناهج الدراسية لا تلبي حاجات الطلاب وميولهم.	١٥	١٩,٧	١٩	٢٥	٢٩	٣٨,٢	٨	١٠,٥	٥	٦,٦	٣,٤١	١,١٢	٣٠
٤	عدم مراعاة التكامل بين المواد الدراسية.	١٢	١٦,٤	٢٢	٣٠,١	٢٣	٣١,٥	١٣	١٧,٨	٣	٤,١	٣,٣٧	١,٠٩	٣١
٥	تركيز المواد الدراسية على حفظ المطومات.	٢٨	٣٨,٤	٢٤	٣٣	١٢	١٦,٤	٤	٥,٥	٥	٦,٨	٣,٩٠	١,١٨	٦
٦	محتوى المناهج الدراسية لا يتصف بالروية والقابلية للتحويل حسب الحاجة.	٢٢	٣٠,١	١٥	٢٠,٥	٢٢	٣٠,١	١٠	١٣,٧	٤	٥,٥	٣,٥٦	١,٢١	٢٣

تابع جدول رقم (٣)

الرقم	العمارة	النتائج والنسب المئوية لدى كونها معوقاً							
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
٧	عدم فتح المجال للتلاميذ لاختصار الموضوعات التي يطولونها.	٧٣	٣٠,٣	٢٤	٩,٦	١٣	٥,١	١٠	٤,٢
٨	محتوى المناهج الدراسية لا يلبي مهارات التفكير العليا.	٣٠	٤٠	١٧	٢٢,٧	٢١	٢٨	٤	٥,٣
٩	أسلوب عرض محتوى المناهج الدراسية غير شائق ويهتئ المعلم في نفوس الطلاب.	٣٠	٣٩	١٩	٢٥	١٩	٢٥	٢	٢,٦
١٠	عدم تنمية المستوى لروح المتبادر والتجريب لدى الطلاب.	٢٠	٢٦,٣	٢٥	٣٣	٢٢	٢٩	٣	٤
١١	المناهج الدراسية لا تفتح المجال أمام الطلاب لوصف عملية تعلمهم.	١٥	١٩,٧	٣٠	٣٩,٥	٢٣	٣٠,٣	٤	٥,٣
١٢	المحتوى لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	١١	١٤,٥	٢٧	٣٥,٥	٢٧	٣٥,٥	٧	٩,٢
١٣	لا يشجع الطلاب على المشاركة في عملية التعلم.	٨	١٠,٥	٢٣	٣٠,٤	١٩	٢٥	١٥	١٩,٧

تابع جدول رقم (٣)

الترقيم	المعارة	التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها موقوفة										الدرجة	الأسباب	الترقيم		
		درجة كبيرة جدا		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة صغيرة		درجة بسيطة						
		%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت					
١٤	يركز المحتوى على التفكير التهديمي أكثر من التفكير التشبيهي .	٦	٨,٢	٢٨	٣٨,٤	٢٨	٣٨,٤	٦	٨,٢	٥	٦,٨	٣٣	٠,٩٩	٣,٣٣		
١٥	لا يلمس المحتوى لدراسة شخصيات ووجود العلماء والمكتشفين والمفكرين.	٢٨	٣٦,٨	١٩	٢٥	١٧	٢٢,٤	٨	١٠,٥	٤	٥,٣	١٤	١,٢١	٣,٧٨		
١٦	عدم اهتمام المحتوى بـ نتائج الاجازات والاكتشافات العلمية الحديثة.	٣٦	٤٧,٤	١٩	٢٥	١٤	١٨,٤	٤	٥,٣	٣	٣,٩	٢	١,١١	٤,٠٧		
١٧	عدم كفاية الأشكال والرسومات والمصورات للتوضيحية التي يتضمنها المحتوى.	٢٥	٣٣	١٥	١٩,٧	٢٥	٣٣	٧	٩,٢	٤	٥,٣	١٧	١,١٨	٣,٦٦		
١٨	عدم تضمين المناهج الدراسية أمثلة من مشاهدات الطلاب تسهل عليهم عملية التعلم.	١٧	٢٢,٤	٣٦	٤٧,٤	١٨	٢٣,٧	٤	٥,٣	١	١,٣	١١	٠,٨٨	٣,٨٤		
١٩	المناهج الدراسية لا تعرف الطلاب بحدوده وبيئاته	١٣	١٧,١	٢١	٢٧,٦	٢٩	٣٨,٢	١٠	١٣,٢	٣	٤	٢٩	١,٠٥	٣,٤١		

تابع جدول (٣)

الرقم	العمارة	التكررات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً										الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	الحد الأدنى
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة متدنية					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
٢٠	المنهج الدراسي لا تضع الطلاب أمام مواقف ومشكلات تستدعي تفكيرهم للمساهمة في حل المشكلات.	١٦	٢١,١	٣٣	٤٣,٤	١٨	٢٣,٧	٧	٩,٢	٢	٢,٦	٣,٧١	١,٩٩	١٥	
٢١	يستخدم المستوى المعروفات والحقائق والأحكام للتلاميذ بصورة جاذبة ومكثفة.	١٩	٢٥,٣	١٩	٢٥,٣	٢٧	٣٦	٥	٦,٧	٥	٦,٧	٣,٥٦	١,١٤	٢٤	
٢٢	تركز أسئلة المواد فدرسية على الخطوط والاستظهار.	٣٠	٣٩,٥	٢٦	٣٤,٢	١٤	١٨,٤	٢	٢,٦	٤	٥,٣	٤	١,٠٨	٣	
٢٣	الانكسار بالموضوعات المعددة في المقررات الدراسية	٢٩	٣٨,٢	٢٧	٣٥,٥	١٣	١٧,١	٢	٢,٦	٥	٦,٦	٣,٩٦	١,١٢	٤	
٢٤	عدم إثراء الطلاب في التخطيط للأنشطة.	١٩	٢٥,٣	٢٣	٣٠,٧	٢١	٢٨	٦	٨	٦	٨	٣,٥٧	١,١٩	٢١	
٢٥	عدم فتح المجال للتلاميذ لاختيار الأنشطة التي يسهلون إليها.	١٦	٢١,١	٢٩	٣٨,٢	١٨	٢٣,٧	٨	١٠,٥	٥	٦,٦	٣,٥٧	١,١٤	٢٢	
٢٦	الوقت المخصص للتشاطات غير كافية.	٣٣	٤٣,٤	١٦	٢١,١	١٦	٢١,١	٥	٦,٦	٦	٧,٩	٣,٨٦	١,٢٧	١٠	
٢٧	الأنشطة التي تسار في المدرسة غير مقنوعة	٢٨	٣٧,٣	٢١	٢٨	١٤	١٨,٧	١٠	١٣,٣	٢	٢,٦	٣,٨١	١,١٥	١٣	

تابع جدول (٣)

الرقم	المعارة	التكرارات والنسب المئوية لدى كونها معوقاً									
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة منخفضة	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
٢٨	الأششطة الحسية للتسليم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.	٢٤	٤٤,٧	٢٣	٣٠,٣	١٤	١٨,٤	٣	٤	٧	٩,١
٢٩	تنمية الإبداع ليس من ضمن أهداف الأششطة التعليمية.	٣٠	٤١,١	١٧	٢٣,٣	١٧	٢٣,٣	٦	٨,٢	٣	٤,١
٣٠	أساليب التقويم تركز على فهم أنسب القدرات المقلية.	١٧	٢٢,٤	٢٩	٣٨,٢	١٨	٢٣,٧	٧	٩,٢	٥	٦,٦
٣١	عدم تنوع أساليب التقويم.	١١	١٤,٥	٢٨	٣٦,٨	٢٨	٣٦,٨	٥	٦,٦	٤	٥,٣
٣٢	عدم إشراك الطلاب في مناقشات تأويلية.	٨	١٠,٥	٣٢	٤٢,١	٢٠	٢٦,٣	١٠	١٣,٢	٦	٧,٩
٣٣	عدم فتح المجال أمام الطلاب لتقديم أعمال زملتهم.	١٤	١٨,٧	٢٥	٣٣,٣	١٧	٢٢,٧	١٧	٢٢,٧	٢	٢,٧

جدول رقم (٤)

يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي
المرحلة الابتدائية عن المعوقات المتوقعة بالبيئة المدرسية، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

الرقم	المعارة	التكرارات والنسب المئوية لدى كونها معوقاً									
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة منخفضة	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
١	تنمية الإبداع لدى الطلاب ليس من أهداف الإدارة المدرسية.	٣٦,٠	٢٧	٢٢,٧	١٧	٢٨,٠	٢١	٨,٠	٦	٥,٣	٤
٢	عدم توفر الأمن من قبل العلمي.	١٤	١٨,٧	٣٣,٣	٢٥	٢٢,٧	١٧	١٣,٠	٩	١٣,٣	١٠

تليع جدول (٤)

الرقم	العبارة	التكرارات والنسب المئوية لدى كونها معوقات											
		درجة كبيرة جدا		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة منخفضة			
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
٢	عدم توافق الأمن من المقاب الجسدي.	١٥	١٩,٧	٢٦,٣	٢٠	٢٢,٤	١٧	١٧,١	١٣	١٤,٥	١١	١٤,٢	
٤	عدم تشجيع الطلاب على إهداء وجهة نظرهم في المصنوع.	٢٢	٢٨,٩	٢٦,٣	٢٠	١٥,٨	١٧	١١,٨	٩	١٧,١	١٣	١٧,١	
٥	عدم تشجيع الطلاب على إهداء وجهة نظرهم في التعامل الإدارية المدرسية.	٢١	٢٧,٦	٢٣,٧	١٨	١٥,٨	١٧	١٧,١	١٣	١٥,٨	١٧	٢٢,٠	
٦	عدم تشجيع الطلاب على إهداء وجهة نظرهم في الأنشطة التعليمية.	٢٥	٣٢,٩	٣١,٦	٢٤	١٧,١	١٣	٩,٢	٧	٩,٢	٧	٩,٢	
٧	عدم توافق الإكفالات والتجهيزات مثل: الملاعب والمطعم والملاعب.	٥٠	٦٥,٨	١٥,٨	١٢	٩,٢	٧	٩,٢	٥	٦,٦	٧	٩,٢	
٨	عدم توافق وسائل وتقنيات التعليم التي تستخدم من شوق الطلاب للتعليم.	٤٥	٥٩,٢	٢١,١	١٦	١٣,٢	١٠	٦,٦	٢	٢,٦	٣	٣,٩	
٩	الإدارة المدرسية لا تزود المعلمين بما يستجد في أساليب تنمية الإبداع.	٣٥	٤٦,١	١٧,١	١٣	٣٠,٣	٢٣	٢,٦	٢	٢,٦	٣	٣,٩	
١٠	الإدارة المدرسية لا تشجع المعلمين على تنمية تفكير الطلاب.	٢٠	٢٦,٣	٣٠,٣	٢٣	١٩,٧	١٥	١٨,٤	١٤	١٨,٤	٤	٥,٣	
١١	يشعر الطلاب بعدم عدالة الإدارة المدرسية في التعامل.	١٤	١٨,٤	٢٢,٤	١٧	٢٢,٤	١٧	٢٢,٣	٢٠	٢٦,٣	٨	١٠,٥	
١٢	عدم تقدير الإدارة المدرسية لإنجازات الطلاب.	٢١	٢٧,٦	١٨,٢	١٤	٢٨,٩	٢٢	٢٤,٥	١١	١٤,٥	٨	١٠,٥	

تابع جدول (١)

الرقم	المعبرة	التكررات والنسب المئوية لدى كونها معرّفاً										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأعلى
		درجة كبيرة جدا		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة منخفضة					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
١٢	عدم قطاع الإدارة المدرسية بأهمية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالب.	٢٠	٢٦,٣	٣٦,٨	٢٨	١٥,٨	١٢	١٧,١	١٣	٣,٩	٣	٣,٦٤	١,١٦	٨	
١٤	عدم توافق الرغبات الشخصية والفنية والاجتماعية لدى المدرسة.	٣٦	٤٧,١	١٦	٢٢,٤	١٧	٩,٢	٧	٥,٣	٤	٣,٨٦	١,٢٢	٥		
١٥	عدم توافق بيئة تعليمية مثقفة للتلاميذ.	٤٣	٥٦,٦	٢٣,٧	١٨	١١,٨	٩	٦,٦	٥	١,٣	١	٤,٢٨	١,٠٠	٣	

جدول رقم (٥)

يوضح التكررات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة الابتدائية عن المعارف المتعلقة بالمعلم، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الصفة	التكررات والنسب المئوية لدى كونها معرّفاً										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأعلى
		درجة معرفة جدا		درجة معرفة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة منخفضة					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
١	عدم احترام المعلم لأهله وأقرانه الطالب.	٢٣	٣٠,٣	٢٢,٤	١٧	٢٦,٣	٢٠	١٤,٥	١١	٦,٦	٥	٣,٥٥	١,٢٥	٢٣	
٢	عدم احترام المعلم لأسئلة الطالب.	٢٦	٣٤,٢	٢١,١	١٦	١٥,٨	١٢	١٥,٨	١٢	١٣,٢	١٠	٣,٤٧	١,٤٤	٢٦	
٣	معاينة المعلم لطلاب صلباً وسلباً أسئلة غير تقويمية.	٢١	٢٨,٠	٢٤,٠	١٨	١٣,٣	١٠	٢١,٣	١٦	١٣,٣	١٠	٣,٣٢	١,٤٣	٣٠	
٤	معاينة المعلم لطلاب صلباً ويخجلون في الإجابة.	٢٧	٣٥,٥	١٣,٢	١٠	١٩,٧	١٥	١٨,٤	١٤	١٣,٢	١٠	٣,٣٦	١,٤٦	٢٩	
٥	المعلم هو المقاطع في الفرس.	٢٩	٣٨,٧	٢٥,٣	١٩	٢١,٣	١٦	٨,٠	٦	٦,٧	٥	٣,٨١	١,٢٣	٧	
٦	عدم تقبل المعلم لإجابات الطلاب إن لم تتضمنها المادة الدراسية.	٢٢	٢٨,٩	١٩,٧	١٥	٢٦,٣	٢٠	١٨,٤	١٤	٦,٦	٥	٣,٤٦	١,٢٧	٢٧	

تابع جدول (٥)

الرقم	الجملة	التكررات والتميم المطلوبة لمدى كونها معوقاً									
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة متدنية	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
٧	عدم إعطاء المعلم وقت كاف للتلاميذ للتفكير في الإجابة.	٢٦	٣٤,٢	١٩	٢٥,٠	١٩	٢٥,٠	١٣	١٧,١	٣	٣,٩
٨	يقوم المعلم بالتفكير في المادة الدراسية.	١٤	١٨,٤	١٦	٢٠,٣	٢٣	٣٠,٣	١٢	١٥,٨	١١	١٤,٥
٩	يلتزم المعلم بالإجابة على الأسئلة الواردة في المقرر مسبقاً للتلاميذ.	١٦	٢١,٣	١٧	٢٥,٣	١٩	٢٥,٣	١٣	١٧,٣	١٠	١٣,٣
١٠	عدم إعطاء المعلم وقت كاف للتلاميذ للتفكير في الإجابة.	٢٦	٣٤,٢	١٥	١٩,٧	١٩	٢٥,٠	١٣	١٧,١	٣	٣,٩
١١	يقصر المعلم في أسئلته للتلاميذ على الأسئلة الواردة في المادة الدراسية.	٢١	٢٧,٦	٢١	٢٧,٦	٢٣	٣٠,٣	٧	٩,٢	٤	٥,٣
١٢	عدم إظهار المعلم قيمة لأفكار الطلاب.	١٩	٢٥,٣	٢٩	٣٨,٧	١٣	١٧,٣	١٠	١٣,٣	٤	٥,٣
١٣	عدم إشراك المعلم على ما يستجد من مطويات وتطورات في تخصصه.	٢٦	٣٤,٢	٢١	٢٧,٦	١٦	٢١,١	١٠	١٣,٣	٣	٣,٩
١٤	عدم إشراك المعلم على نتائج وبحث الدراسات التربوية والنفسية في مجال الإبداع.	٣١	٤٠,٨	١٧	٢٢,٤	١٩	٢٥,٠	٨	١٠,٥	١	١,٣
١٥	لا يوجه المعلم الطلاب إلى استقلال أوقات فراغهم بما ينمي قدراتهم الإبداعية.	١٧	٢٢,٤	٢٢	٢٨,٩	١٧	٢٢,٤	١٧	٢٢,٤	٣	٣,٩
١٦	عدم إشراك المعلم بأهمية تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب.	٢٤	٣١,٦	٢٢	٢٨,٩	١٦	٢١,١	١٢	١٥,٨	٤	٥,٣

تابع جدول (٥)

الرقم	العبارة	الذكورات والنسب المئوية لدى كونها مؤلفاً										الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	الدرجة الكلية
		درجة جيدة جداً		درجة جيدة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة سيئة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١٧	عدم إيمان المعلم بالمسؤوليات تنمية التفكير الإبداعي.	٢٩	٣٨,٢	١٧	٢٢,٤	٢٥,٠	١٩	١٣,٢	١٠	١,٣	١	٣,٨٢	١,١٢	٦
١٨	المعلم لا يوجهه الطلاب إلى الاستفادة من مصادر التعلم المختلفة.	١٧	٢٢,٧	٢٢	٢٩,٣	٣٤,٧	٢٦	١٠,٧	٨	٢,٧	٢	٣,٥٩	١,٠٤	٢٢
١٩	يقيد المعلم في شرحه للدرس بما جاء في المقررات الدراسية من معلومات معرفية.	١٩	٢٥,٠	٢٧	٣٥,٥	٢٦,٣	٢٠	١٠,٥	٨	٢,٦	٢	٣,٧٠	١,٠٥	١٣
٢٠	يشجع المعلم الطلاب على حفظ المعلومات.	٢١	٢٨,٤	٢٤	٣٢,٤	٢٧,٠	٢٠	٦,٨	٥	٥,٤	٤	٣,٧٢	١,١٢	١١
٢١	عدم حصول المعلم على دورات تدريبية تهيئ كيفية تنمية الإبداع لدى الطلاب.	٢٦	٤٧,٤	٢٦	٢٦,٣	٢٠	١١,٨	٩	٧,٩	٦	٦,٦	٥	٤,٠٠	١,٢٣
٢٢	المعلم لا يكون عادلاً في تعامله بين الطلاب.	٢٤	٣٢,٤	٢٠,٣	٢٦	١٧,٦	١٣	٢١,٦	١٦	٨,١	٦	٣,٤٧	١,٣٦	٢٦
٢٣	حرص المعلم على تشجيع الطلاب لكافة الطيمات والتوجهات الصادرة منه دون مناقشة.	٢٢	٢٨,٩	٢٢	٢٨,٩	١٩,٧	١٥	١٨,٤	١٤	٣,٩	٣	٣,٦١	١,٢٠	٢٠
٢٤	يشجع المعلم الطلاب على التنافس فيما بينهم بدلاً من التعاون.	١٩	٢٥,٠	١٧,١	١٣	٣٢,٩	٢٥	١٣,٢	١٠	١١,٨	٩	٣,٢٠	١,٣١	٣١
٢٥	عدم إيمان المعلم جرداً لأسطة الطلاب.	١٩	٢٥,٠	٢٦	٣٤,٢	٢٢,٤	١٧	١٣,٢	١٠	٥,٣	٤	٣,٦١	١,١٦	١٩
٢٦	المعلم لا يشجع الطلاب أمام مواقف ومشكلات واقعية لتحدي تفكيرهم.	٢١	٢٧,٦	٢٣	٣٠,٣	٢٣	٢٣	١٠,٥	٨	١,٣	١	٣,٧٢	١,٠٣	٩

تابع جدول (٥)

الرقم	العبارة	التكرارات والنسب المئوية لدى كونها معوقاً												الدرجة المتوسطة	الدرجة ضعيفة	الدرجة متقدمة	الدرجة المتوسطة	الدرجة المتقدمة	الدرجة المتوسطة	الدرجة المتقدمة	الدرجة المتوسطة	الدرجة المتقدمة
		درجة جيدة جداً		درجة جيدة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة متقدمة		درجة متقدمة جداً										
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%									
٢٧	عدم اهتمام المعلم بمعالجة مشكلات الطلاب.	٣٧,٠	٢٤	٢٠,٠	١٥	٢٥,٣	١٩	١٨,٧	١٤	٤,٠	٣	٣,٥٧	١,٢٣	٢٢								
٢٨	اعتماد المعلم في التدريس على الطريقة التقليدية.	٤٧,١	٣٧	٢٥,٠	١٩	٢٣,٧	١٨	٢,٦	٢	٦,٦	٥	٣,٩٣	١,١٧	٢								
٢٩	المعلم لا يقدم حوافز تشجيعية للتلاميذ على أفكارهم غير التقليدية.	٣٧,٠	٢٤	٢٥,٣	١٩	٢٥,٣	١٩	١٣,٣	١٠	٤,٠	٣	٣,٦٨	١,١٨	١٤								
٣٠	المعلم لا يثمن الأفكار غير التقليدية من الطلاب.	١٧,٣	١٣	٣٤,٧	٢٦	٣٤,٧	٢٦	١٢,٠	٩	١,٣	١	٣,٥٥	٠,٩٦	٢٤								
٣١	لا يستخدم المعلم أساليب تدريس حديثة.	٣٩,٢	٢٩	٢٣,٠	١٧	٢٥,٧	١٩	٨,١	٦	٤,١	٣	٣,٨٥	١,١٥	٥								
٣٢	عدم استخدام المعلم لوسائل تعليمية متنوعة في الدرس.	٣٠,٧	٢٣	٣٧,٣	٢٨	٢٥,٣	١٩	٥,٣	٤	١,٣	١	٣,٩١	٠,٩٥	٤								
٣٣	عدم استخدام المعلم لبرامج الحاسوب التي تسمى السقائل لدى الطلاب.	٣٩,١	٢٣	٢٨,٤	٢١	٢٥,٧	١٩	١٠,٨	٨	٤,١	٣	٣,٧٢	١,١٤	١٠								
٣٤	عدم اشراك المعلم مع الطلاب عند تنفيذ الأنشطة.	٢٧,٧	١٧	٣٧,٠	٢٤	٣٧,٠	٢٤	١٣,٣	١٠	—	—	٣,٦٤	٠,٩٨	١٦								

جدول رقم (٦)

بوضوح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة الابتدائية عن المعوقات المتوقعة بالطلاب، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

الرقم	العبارة	التكرارات والنسب المئوية لدى كونها معوقاً												الدرجة المتوسطة	الدرجة الضعيفة	الدرجة المتقدمة	الدرجة المتوسطة	الدرجة المتقدمة	الدرجة المتوسطة	الدرجة المتقدمة
		درجة جيدة جداً		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة متقدمة		درجة متقدمة		درجة متقدمة								
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%							
١	عدم تزويد الطلاب على التجهيز من أفكاره وآرائه.	٥٢,٦	٤٠	٣٠,٣	٢٣	١٧,١	١٣	—	—	—	—	٤,٣٦	٠,٧٦	٤						

تابع جدول (٦)

الرقم	العبرة	التقنيات والتعب المصوبة لدى كونها معوقات										الدرجة	المتوسط	الدرجة	المتوسط	الدرجة	المتوسط	الدرجة	المتوسط								
		درجة كبيرة جدا		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة ضئيلة																	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%									ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
٢	تركيز تفكير الطالب على كيفية الحصول على الدرجات وللحاج	٥٧,٩	٤٤	٧٦,٣	٧٠	١٠,٥	٨	٣,٩	٣	١,٣	١	٠,٩٢	٣														
٣	اعتماد التلميذ في المدارس على التفصيل بين الطالب	٢١,١	١٦	٢٦,٣	٢٠	١٨,٤	١٤	١٩,٧	١٥	١٤,٥	١١	١,٣٧	١٠														
٤	استغناء الطالب بالكثير غير التقليدية التي تصدر من زملائهم	٢٢,٤	١٧	٣٩,٥	٣٠	٢٣,٧	١٨	١١,٨	٩	٢,٦	٢	١,٠٤	٨														
٥	اعتماد الطالب بأن عملية الإبداع تقتصر على الإنهاء	٣٦,٠	٢٧	٣٢,٠	٢٤	١٤,٧	١١	١٢,٠	٩	٥,٣	٤	١,٢٠	٧														
٦	عدم إتاحة الفرصة للتلميذ لاكتشاف موهبه وقدراته	٣٦,٨	٢٨	٣٤,٢	٢٦	١٩,٧	١٥	٩,٢	٧	—	—	٠,٩٧	٥														
٧	ازدياد أعداد الطلاب في الفصول	٧٧,٦	٥٩	١٥,٨	١٢	٣,٩	٣	١,٣	١	١,٣	١	٠,٧٤	١														
٨	شعور الطالب بأن دوره في العملية التعليمية يقتصر على حفظ المعلومات	٥٧,٣	٤٣	٣٤,٧	٢٦	٦,٧	٥	—	—	١,٣	١	٠,٧٤	٢														
٩	شعور الطالب بأن النظام التعليمي لا يحترم شخصيته	٤٤,٧	٣٤	١٤,٥	١١	٣٥,٠	١٩	٩,٢٠	٧	٦,٦	٥	١,٢٨	٦														
١٠	خوف الطالب من العقاب عند الوقوع في الخطأ	٣٧,٠	٢٤	٢٤,٠	١٨	٢٢,٧	١٧	١٧,٠	٩	٩,٣	٧	٣,٥٧	٩														

يتضح من الجداول السابقة أن متوسط العبارات لمعوقات الإبداع في المرحلة الابتدائية

المتعلقة بالمنهج تراوح بين (٣,٣٣ - ٤,١١) ، بينما يتراوح متوسط العبارات لمعوقات الإبداع

المتعلقة بالبيئة المدرسية بين (٣,٢٠ - ٤,٣٦) ، في حين يتراوح متوسطات العبارات لمعوقات

الإبداع المتعلقة بالمعلم بين (١٣، ٤-٤) ، أما متوسط العبارات لمعوقات الإبداع المتعلقة بالطالب فيتراوح بين (٢٠، ٣-٤، ٦٧) .

٢ - قام الباحث بترتيب متوسط جميع العبارات حسب المتوسط الحسابي، فأتضح ما يلي:

(أ) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل عائقاً كبيراً أمام تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بالمنهج هي :

- الأنشطة الحالية لا تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي .
- عدم اهتمام المحتوى بمناهج المنجزات والاكتشافات العلمية .
- تركيز المواد الدراسية على حفظ المعلومات .

(ب) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل أقل العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالمنهج هي :

- عدم مراعاة التكامل بين المواد الدراسية .
- عدم إشراك الطلاب في مناقشات تعليمية .
- تركيز المحتوى على التفكير التجسيمي أكثر من التفكير التشعبي .

(ج) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل عائقاً كبيراً فيما يتعلق بالبيئة المدرسية، هي :

- عدم توافر الإمكانيات والتجهيزات، مثل: الملاعب والمعامل والمساحات .
- عدم توافر وسائل وتقنيات التعليم التي تزيد من شوق الطلاب للتعلم .
- عدم توافر بيئة تعليمية مشوقة للتلاميذ .

(د) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل أقل العوامل عائقاً أمام الإبداع فيما يتعلق بالبيئة المدرسية هي :

- عدم تشجيع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم في المعلمين .
- عدم توافر الأمن من العقاب الجسدي .
- يشعر الطلاب بعدم عدالة الإدارة المدرسية في التعامل .

(هـ) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل عائقاً كبيراً فيما يتعلق بالمعلم، هي :

- عدم حصول المعلم على دورات تدريبية تبين كيفية تنمية الإبداع لدى الطلاب .

- اعتماد المعلم في التدريس على الطريقة الإلقائية .
- عدم اطلاع المعلم على نتائج وبحوث الدراسات التربوية والنفسية في مجال الإبداع .

(و) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل أقل العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالمعلم، هي :

- تشجيع المعلم للطلاب على التنافس فيما بينهم بدلاً من التعاون .
- قيام المعلم بالإجابة عن الأسئلة الواردة في المقرر تسهيلاً للطلاب .
- قيام المعلم بتلخيص للمادة الدراسية .

(ز) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل عائقاً كبيراً فيما يتعلق بالطلاب، هي :

- ازدياد أعداد الطلاب في الفصول .
- شعور الطالب بأن دوره في العملية التعليمية يقتصر على حفظ المعلومات .
- تركيز تفكير الطالب على كيفية الحصول على الدرجات والنجاح .

(ح) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل أقل العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالطلاب هي :

- استخفاف الطلاب بالأفكار غير التعليمية التي تصدر من زملائهم .
- خوف الطالب من العقاب عند الوقوع في الخطأ .
- اعتماد التعلم في المدارس على التنافس بين الطلاب .

ولإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على :

- ما معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
- قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة المتوسطة ، وتوضيح الجداول ذات الأرقام (٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠) نتائج هذا التحليل .

جدول رقم (٧)

يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة المتوسطة عن المعوقات المتعلقة بالمنهج، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

الرقم	العبارة	التكرارات والنسب المئوية لدى كونها معوقاً												
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضئيلة		درجة متضمة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١	عدم تركيز أهداف المناهج الدراسية على تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب.	٣٤	٤٥,٣	٢٤	٣١,٦	١٨	٢٣,٧	٢٠	٢٦,٧	٧	٩,٣	١	١,٣	٨
٢	ازدحام المناهج الدراسية بمجموعة من المواد الدراسية المتضاربة.	٣٥	٤٦,١	٢٣,٧	٣١,٦	١٨	٢٣,٧	١٥	١٩,٧	٥	٦,٦	٣	٣,٩	١١
٣	المناهج الدراسية لا تلبي حاجات الطلاب وميولهم.	١٦	٢١,٦	٢٨,٤	٣٦,٥	٢١	٢٧,٦	٣٢	٤١,٦	٣	٣,٩	٧	٩,٣	٢٢
٤	عدم مراعاة التكتل بين المواد الدراسية.	١٠	١٣,٢	٢٨,٩	٣٦,٥	٢٢	٢٨,٩	٤٤,٧	٥٨,٣	٣٤	٤٤,٧	١٠	١٣,٢	٣١
٥	تركيز المواد الدراسية على حفظ المعلومات.	٤٢	٥٨,٣	١٦,٧	٢١,٦	١٢	١٥,٣	١١	١٤,٥	٤,٢	٥,٦	٤	٥,٦	٥
٦	محتوى المناهج الدراسية لا يتصف بالمرئية والتأهيلية للمستقبل حسب الحاجة.	١٦	٢١,٦	٢٨,٩	٣٦,٥	٢١	٢٧,٦	٢١	٢٧,٦	١٥	١٩,٧	٧	٩,٣	٢٨
٧	عدم فتح المجال للتأصيل لاختيار الموضوعات التي يتناولونها.	١٨	٢٣,٧	٢١,٦	٢٨,٩	١٦	٢١,٦	٣٥,٥	٤٦,١	٧	٩,٣	٨	١٠,٥	٣٣
٨	محتوى المناهج الدراسية لا يلمس مهارات التفكير العليا.	٣٥	٤٦,١	٢٥,٣	٣٢,٩	١٩	٢٤,٧	١٧	٢٢,٦	٤	٥,٦	—	—	٧
٩	أسلوب عرض محتوى المناهج الدراسية غير شائق ويبحث الطفل في نفوس الطلاب.	٣٨	٥٠,٠	٣٠,٣	٣٩,٥	٢٣	٢٩,٧	١١	١٤,٥	٤	٥,٦	—	—	٢

تابع جدول (٧)

الترقيم	المعاصرة	التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معولاً										الدراسات التي أجريت	الدراسات التي أجريت	الدراسات التي أجريت
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة متدنية				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١٠	عدم تنمية المحتوى لروح المبادرة والتي يجب لدى الطلاب.	٣٠,٧	٢٣	٤٩,٣	٣٧	١٣,٢	١٠	٥,٣	٤	١,٣	١	٤,٠٣	٠,٨٨	١٠
١١	الاستماع الدولية لا تفتح مجال أمام الطلاب لوصف حالية تعلمهم.	١٧,٨	١٣	٣٨,٤	٢٨	٣٠,١	٢٢	١٣,٧	١٠	—	—	٣,٦٠	٠,٩٤	٢٤
١٢	المصوى لا يراعي الفرق للدراسة بين الطلاب.	٩,٥	٧	٣٥,١	٢٦	٤٣,٢	٣٢	٦,٨	٥	٥,٤	٤	٣,٣٦	٠,٩٤	٢٤
١٣	لا يشجع المحتوى الطلاب على المشاركة في عملية التعلم.	١٤,٧	١١	٢٦,٧	٢٠	٤٥,٣	٣٤	١٠,٧	٨	٢,٧	٢	٢,٤٠	٠,٩٦	٢٢
١٤	يركز المحتوى على التفكير التجميعي أكثر من التفكير التجميعي.	٦,٧	٥	٤٦,٧	٣٥	٣٣,٣	٢٥	٩,٣	٧	٤,٠	٣	٣,٤٣	٠,٩٠	٣٠
١٥	لا يتعرض المحتوى لدراسة شخصيات وجهود العلماء والمكتشفين والمفكرين.	٥٠,٧	٣٨	١٤,٧	١١	١٧,٣	١٣	٨,٠	٦	٩,٣	٧	٣,٨٩	١,٣٦	١٤
١٦	عدم اهتمام المحتوى بمناهضة السلوكيات والاكتشافات العلمية الحديثة.	٥٦,٦	٤٣	٢١,١	١٦	١٠,٥	٨	٦,٩	٦	٣,٩	٢	٤,١٨	١,١٥	٤
١٧	عدم كفاية الأشكال والرسوم والصور التوضيحية التي يضمها المحتوى.	٤٠,٨	٣١	٢٥,٠	١٩	١٨,٤	١٤	٦,٦	٥	٩,٢	٧	٣,٨٢	١,٢٩	١٨
١٨	عدم تضمين المناهج الدراسية أمثلة من مشاهدات الطلاب تسهل عليهم عملية التعلم.	٢٧,٦	٢١	٣٢,٩	٢٥	٢٧,٦	٢١	٧,٩	٦	٣,٩	٣	٣,٧٢	١,٠٨	٢٠

تابع جدول (۷)

الرقم	الغارة	التكررات والنسب المئوية لدى كونها معوقاً												
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضئيلة		درجة متدنية		متوسط	الاحتمال بحدوث الغارة	المتوسط بحدوث الغارة
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١٩	المناهج الدراسية لا تُعبر الطالب بمحوته وبيئته.	١٠	١٧,٢	٣٤,٢	٢٦	٤٠,٨	٣١	٧,٩	٦	٣,٩	٣	٣,٤٥	٠,٩٦	٢٩
٢٠	المناهج الدراسية لا تنفع الطلاب أمام مواقف ومشكلات تتحدى تفكيرهم للمساهمة في حل المشكلات.	٢٥	٣٧,٩	٣٢,٩	٢٥	٢٧,٦	٢١	٢,٦	٢	٣,٩	٣	٣,٨٨	١,٠٣	١٦
٢١	يقدم المحتوى المعلومات والحقائق والتلاميذ ... للتلاميذ بصورة جامزة ومكتلة.	٣٢	٤٢,٦	١٩,٧	١٥	٢١,١	١٦	٩,٢	٧	٧,٩	٦	٣,٧٩	١,٣٠	١٩
٢٢	تركز أسئلة المواد الدراسية على الحفظ والاستظهار.	٣٧	٤٨,٧	٢٧,٦	٢٦	١٦,٨	٩	٦,٦	٥	٥,٣	٤	٤,٠٨	١,١٦	٩
٢٣	الافتقار بالموضوعات المحددة في المقررات الدراسية.	٣٤	٤٤,٧	٢٧,٦	٢٦	١٦,٨	٩	٩,٢	٧	٦,٦	٥	٣,٩٥	١,٢٤	١٢
٢٤	عدم إشراك الطلاب في التخطيط للأنشطة.	١٦	٢١,١	٣٨,٢	٢٩	٢٣,٧	١٨	١٤,٥	١١	٢,٦	٢	٣,٦١	١,٠٦	٢٣
٢٥	عدم فتح المجال للتلاميذ لاختيار الأنشطة التي يملون إليها.	٢٠	٢٧,٤	٣٧,٠	٢٧	٣٠,١	٢٢	٢,٧	٢	٢,٧	٢	٣,٨٤	٠,٩٦	١٧
٢٦	الوقت المخصص للأنشطة غير كاف.	٤٢	٥٦,٠	٢٠,٠	١٥	١٢,٠	٩	٦,٧	٥	٥,٣	٤	٣,١٥	٠,١٩	٦
٢٧	الأنشطة التي تنفذ في المدرسة غير مقبولة.	٢٤	٣٢,٤	٣٢,٤	٢٤	٢٩,٧	٢٢	٤,١	٣	١,٤	١	٣,٩١	٠,٩٥	١٣

تابع جدول (٧)

الرقم	المعارة	التكرارات والنسب المئوية لدى كونها موقفاً										المتوسط	الاجمالي القياسي	التوزيع
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة منخفضة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٢٨	الأششطة المالية لاصهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.	٤٧	٥٥,٢	٢٥,٠	١٩	١٣,٢	١٠	٣,٩	٣	٣,٦	٢	٤,٢٦	١,٠١	١
٢٩	تنمية الإبداع ليس من خسمن المصطلح الأنشطة التعليمية.	٤٦	٦٠,٥	١٧,١	١٣	٩,٧	٧	٧,٩	٦	٥,٣	٤	٤,٢٠	١,٢١	٣
٣٠	أساليب التفكير تركز على قياس مدى القدرة المالية.	١٨	٢٣,٧	٥٢,٦	٤٠	١٤,٥	١١	٦,٦	٥	٢,٦	٢	٣,٨٨	٠,٩٤	١٥
٣١	عدم تلوع أساليب التفكير.	١٥	٢٠,٠	٤٠,٠	٣٠	٣٧,٠	٢٤	٥,٣	٤	٢,٧	٢	٣,٦٩	٠,٩٤	٢١
٣٢	عدم إشراك الطلاب في مناقشات تربية.	١٧	١٦,٠	٣٤,٧	٢٦	٣٧,٣	٢٨	٩,٣	٧	٢,٧	٢	٣,٥٢	٠,٩٦	٢٦
٣٣	عدم فتح المجال أمام الطلاب للتفكير أصال زملكهم.	١٧	٢٢,٤	٢٣,٧	١٨	٣٥,٥	٢٧	١٤,٥	١١	٣,٩	٣	٣,٤٦	١,١١	٢٧

جدول رقم (٨)

يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي
المرحلة المتوسطة عن الموقوفات المتوقعة بالبيئة المدرسية، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

الرقم	المعارة	التكرارات والنسب المئوية لدى كونها معرلة										المتوسط	الاجمالي القياسي	التوزيع
		درجة كبيرة جدا		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة منخفضة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١	تنمية الإبداع لدى الطلاب ليس من أهداف الإدارة المدرسية.	٤٦	٥٣,٩	١٤,٥	١١	١٤,٥	١١	١٣,٧	١٠	٣,٩	٣	٤,٠١	١,٢٦	٤
٢	عدم توافر الأمن من المنقلب للنسب .	٣٧	٥٠,٠	١٣,٥	١٠	١٤,٩	١١	١٣,٥	١٠	٨,١	٦	٣,٨٤	١,٣٩	٨

تابع جدول (٨)

الرقم	العبارة	التكررات والنسب المئوية لدى كونها معوقاً										الدرجة الكلية	الدرجة المئوية	الدرجة الكلية
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة متدنية				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٢	عدم توفر الأمن من العتاق الجسدي.	٣٨	٥١,٤	٨,١	٦	١٣,٥	١٠	٩,٥	٧	١٧,٦	١٢	٣,٦٦	١,٥٩	١٠
٤	عدم تشجيع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم في المعلمين.	٣٧	٤٨,٧	١٧,١	١٣	١٥,٨	١٢	٩,٦	٥	١٦,٨	٩	٣,٨٤	١,٤١	٧
٥	عدم تشجيع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم في تطلعات الإدارة المدرسية.	٢٨	٣٧,٣	٣٦,٠	٢٧	١٠,٧	٨	٨,٠	٦	٨,٠	٦	٣,٨٧	١,٢٣	٦
٦	عدم تشجيع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم في الأنشطة التطوعية.	٢٧	٤٧,١	٣٠,٣	٢٣	٣١,١	١٦	٥,٣	٤	١,٣	١	٤,٠٧	٠,٩٨	٣
٧	عدم توفر الإنكشافات والتهيزات مثل: الملاعب والمطبخ والساعات.	٣٠	٣٩,٥	٣٠,٣	٢٣	٣٢,٤	١٧	٥,٣	٤	٤,٦	٢	٣,٩٩	١,٠٤	٥
٨	عدم توفر وسائل وتقنيات التعليم التي تزيد من شوق الطلاب للتعليم.	٣٤	٤٥,٩	١٧,٦	١٣	٣٣,٨	٢٥	٦,٧	٢	—	—	٤,٠٧	٠,٩٦	٢
٩	الإدارة المدرسية لا تزود المعلمين بما يحتاجون في أساليب تنمية الإبداع.	٢٣	٣٠,٣	٣١,٦	٢٤	٣٦,٣	٢٠	٩,٢	٧	٢,٦	٢	٣,٧٨	١,٠٧	٩
١٠	الإدارة المدرسية لا تشجع المعلمين على تنمية تفكير الطلاب.	١٧	٢٢,٤	٢٢,٤	١٧	٣٢,٩	٢٥	١٧,١	١٣	٥,٣	٤	٣,٣٩	١,١٧	١٣
١١	يشعر الطلاب بعدم عدالة الإدارة المدرسية في التعامل.	٨	١٠,٥	١٤,٥	١١	٢٦,٣	٢٠	٣٦,٨	٢٨	١١,٨	٩	٢,٧٥	١,١٧	١٥
١٢	عدم تقدير الإدارة المدرسية لإنجازات الطلاب.	١١	١٤,٥	١٧,١	١٣	٢٨,٩	٢٢	٢٥,٠	١٩	١٤,٥	١١	٢,٩٢	١,٢٦	١٤

تابع جدول (٨)

الرقم	المعارة	التكرارات والنسب المئوية لدى كونها معوقاً										الأسباب	الأسباب	الأسباب
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة ضئيلة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١٣	عدم افتتاح الإدارة المدرسية بأهمية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب.	١٣	١٧,١	١٣	١٧,١	١٧	٢٢,٤	١١	١٤,٥	٣	٣,٩	٣,٥٤	١,٠٦	١١
١٤	عدم توافر الوسائل المادية والفنية والاجتماعية في المدرسة.	٢١	٢٧,٦	١٧,١	١٣	٣٦,٨	٢٨	٣٦,٥	١١	٣,٩	٣	٣,٥٠	١,١٦	١٢
١٥	عدم توفر بيئة تعليمية مثبثة للتلاميذ.	٤٩	٦٤,٥	١٥,٨	١٢	١٧,١	١٣	٢,٦	٢	—	—	٤,٤٢	٠,٨٧	١

جدول رقم (٩)

يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة المتوسطة عن المعوقات المتوقعة بالمعلم، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

الرقم	المعارة	التكرارات والنسب المئوية لدى كونها معوقاً										الأسباب	الأسباب	الأسباب
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة ضئيلة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١	عدم احترام المعلم لأفكار وقراء الطلاب.	٣٦	٤٧,٤	١٤,٥	١١	٢٥,٠	١٩	٩,٢	٧	٣,٩	٣	٣,٩٢	١,٢١	٧
٢	عدم احترام المعلم لأسئلة الطلاب.	٣٥	٤٦,١	١٥,٨	١٢	١٩,٧	١٥	١٤,٥	١١	٣,٩	٣	٣,٨٦	١,٢٦	٨
٣	معالجة المعلم الطلاب عندما يسألون أسئلة غير تقليدية.	٣٦	٤١,٣	١٧,٣	١٣	١٢,٠	٩	٢٠,٠	١٥	٩,٣	٧	٣,٦١	١,٤٣	١٨
٤	معالجة المعلم الطلاب عندما يطلبون في الإجابة.	٣٠	٣٩,٥	١٦,٧	١٥	١١,٨	٩	١٩,٧	١٥	٩,٢	٧	٣,٦١	١,٤١	١٩
٥	المعلم هو المتفاعل في الدرس.	٣٦	٤٠,٨	٢٧,٦	٢٦	٢٣,٧	١٨	٥,٢	٤	٢,٦	٢	٣,٩٩	١,٠٥	٦
٦	عدم استقبال المعلم لإجابات الطلاب إن لم تتضمنها المادة الدراسية.	٢٨	٣٧,٣	٢٤,٠	١٨	٢٦,٧	٢٠	٨,٠	٦	٤,٠	٣	٣,٨٣	١,١٤	١١

تبع جدول (٩)

الرقم	المادة	التكررات والنسب المئوية لدى كونها معلوماً									
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة متدنية		درجة منخفضة	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
٧	عدم إعطاء المعلم وقت كاف للتلاميذ للتفكير في الإجابة.	٢٥,٣	١٩	٣٧,٣	٢٨	٢٢,٧	١٧	٩,٣	٧	٥,٣	٤
٨	يقوم المعلم بتفليس المادة الدراسية.	١٧,٦	١٣	٢٨,٤	٢١	٢٠,٣	١٥	٢٠,٣	١٥	١٣,٥	١٠
٩	يسوم المعلم بالإجابة على الأسئلة الواردة في المقرر تسهيلاً للتلاميذ.	١٤,٧	١١	٤١,٣	٣١	٢٢,٧	١٧	١٠,٧	٨	١٠,٧	٨
١٠	يقتصر المعلم في أسئلته للتلاميذ على الأسئلة الواردة في المادة الدراسية.	١٤,٧	١١	٥٧,٣	٤٣	١٦,٠	١٢	٦,٧	٥	٥,٣	٤
١١	عدم إظهار المعلم قيمة لأكثر الطلاب.	٣٣,٣	٢٥	٣٢,٠	٢٤	٢٢,٧	١٧	٩,٣	٧	٢,٧	٢
١٢	عدم إطلاع المعلم على ما يستجد من معلومات وتطورات في تخصصه.	٢٦,٧	٢٠	٣٤,٧	٢٦	٣٠,٧	٢٣	٥,٣	٤	٢,٧	٢
١٣	عدم إطلاع المعلم على نتائج بحوث الدراسات التربوية والنفسية في مجال الإبداع.	٤٨,٠	٣٦	٢٩,٠	٢٥	٢٤,٠	١٨	٤,٠	٣	٤,٠	٣
١٤	لا يوجه المعلم الطلاب إلى استغلال أوقات فراغهم بما ينمي قدراتهم الإبداعية.	٣٢,٠	٩	٢٨,٠	٢١	٢٦,٧	٢٠	٢,٧	٢	٦,٧	٥
١٥	عدم إقتناع المعلم بأهمية تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب.	٢٣,٠	١٧	٤٧,٣	٣٥	٣٤,٩	٢٦	١٢,٢	٩	٢,٧	٢
١٦	عدم إتمام المعلم بمسؤولياته تنمية التفكير الإبداعي.	٥٠,٠	٣٧	٢٥,٧	١٩	١٦,٢	١٢	٥,٤	٤	٢,٧	٢

تابع جدول (٩)

الرقم	الصفحة	التكرارات والنسب المئوية لدى كونها معوقات										الترتيب	الصفحة	الترتيب	الصفحة	الترتيب	الصفحة
		درجة كبيرة جدا		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة منخفضة							
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%						
١٧	المعلم لا يوجه الطلاب إلى الاستفادة من مصادر التعلم المختلفة.	١٦	١٦,٠	١٢	١٢,٠	٢٢	٢٢,٠	٢٨	٢٨,٠	١١	١١,٠	١	١,٠	٣,٤٥	٠,٩٨	٢٤	
١٨	يقف المعلم في شرحه للدرس بما جاء في المقررات الدراسية من معلومات معروفة.	٢٠	٢٠,٠	٢٢	٢٢,٠	١٣	١٣,٠	٩	٩,٠	٧	٧,٠	٢	٢,٠	٣,٨٣	١,٠٢	١٢	
١٩	يشجع المعلم الطلاب على حفظ المعلومات.	٢٥	٢٥,٠	١٤	١٤,٠	١٥	١٥,٠	٧	٧,٠	٩	٩,٠	١	١,٠	٣,٨٥	١,٢٦	٩	
٢٠	عدم حصول المعلم على دورات تدريبية تهيئ كفاية لتدريس الإبداع لدى الطلاب.	٤١	٤١,٠	١٧	١٧,٠	٩	٩,٠	٥	٥,٠	٢	٢,٠	١	١,٠	٤,٢٢	١,٠٨	١	
٢١	المعلم لا يكون عادلاً في تعامله مع الطلاب.	١٨	١٨,٠	٦	٦,٠	١٦	١٦,٠	٢٧	٢٧,٠	١١	١١,٠	٣٣	٣٣,٠	٢,٩١	١,٤٣	٣٣	
٢٢	حرص المعلم على تلبية الطلاب لتكافة التعليمات والتوجيهات الصادرة منه دون مناقشة.	١٠	١٠,٠	٢٧	٢٧,٠	٢٧	٢٧,٠	٨	٨,٠	٣	٣,٠	٢٦	٢٦,٠	٣,٤٤	٠,٩٩	٢٦	
٢٣	يشجع المعلم الطلاب على التفاعل فيما بينهم بدلاً من التملص.	٥	٥,٠	١٨	١٨,٠	١٤	١٤,٠	٣٧	٣٧,٠	١٢	١٢,٠	٦	٦,٠	٣	٠,٩٨	٣٧	
٢٤	عدم إسماء المعلم جيداً أسئلة الطلاب.	١٠	١٠,٠	٢٦	٢٦,٠	٢٤	٢٤,٠	١١	١١,٠	٤	٤,٠	٢٨	٢٨,٠	٢,٣٦	١,٠٦	٢٨	
٢٥	المعلم لا يتبع الطلاب أمام مواقف ومشكلات واقعية لتحدي تفكيرهم.	١٣	١٣,٠	٢٥	٢٥,٠	٢٠	٢٠,٠	٥	٥,٠	٧	٧,٠	١٥	١٥,٠	٢,٦٩	٠,٩٣	١٥	
٢٦	عدم اهتمام المعلم بمعالجة مشكلات الطلاب.	١٥	١٥,٠	٢٥	٢٥,٠	١٩	١٩,٠	١٨	١٨,٠	١٦	١٦,٠	٧	٧,٠	٢,٢٥	١,٢٦	٢٩	

تابع جدول (٩)

الرقم	العبارة	التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً										الدرجة الكلية	الانحراف المعياري	الترتيب
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة منخفضة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٢٧	اعتماد المعلم في التدريس على الطريقة التقليدية.	٤٠	٥٤,١	١٤	١٨,٩	١٧,٦	١٣	٤,١	٣	٤	٥,٤	٤,١٢	١,١٧	٣
٢٨	المعلم لا يقدم حوافز تشجيعية للتلاميذ على أفكارهم غير التقليدية.	١٠	١٣,٥	٤٦,٩	٣١	٣٨,٤	٢١	٨,١	٦	٦	٨,١	٣,٤٥	١,٠٩	٢٥
٢٩	المعلم لا يثن الأفكار غير التقليدية من الطلاب.	٦	٨,٢	٥٤,٨	٤٠	٢٦,٩	١٦	٨,٢	٦	٦	٦,٨	٣,٤٥	١,٠٩	٢٧
٣٠	لا يستخدم المعلم أساليب تدريس حديثة.	٣٥	٤٦,٧	٢٢,٧	١٧	١٨,٧	١٤	١٠,٧	٨	١,٣	١	٤,٠٣	١,١٠	٥
٣١	عدم استخدام المعلم لوسائل تعليمية متنوعة في الدرس.	١٠	١٣,٥	٤٦,٩	٣١	٣٥,١	٢٦	٨,١	٦	١,٤	١	٣,٥٨	٠,٢٨	٢٠
٣٢	عدم استخدام المعلم لبرامج الحاسوب التي تسمى التفاعل لدى الطلاب.	١٦	٢١,٣	٣٦,٠	٢٧	٢٦,٧	٢٠	١٠,٧	٨	٥,٣	٤	٣,٥٧	١,١٠	٢١
٣٣	عدم اشتراك المعلم مع الطلاب عند تنفيذ الأنشطة.	١١	١٤,٧	٣٢	٤٢,٧	٣٢	٦,٧	٥	٥	٤	٣	٣,٤٧	٠,٩٦	٢٣

جدول رقم (١٠)

بوضوح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة المتوسطة عن المعوقات المتوقعة بالطلاب، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

الرقم	العبارة	التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً										المتوسط	الانحراف المعياري	الحد الأدنى
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة منخفضة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١	عدم تعويد الطالب على التفكير عن أفكاره وآرائه.	٤٨	٦٤,٩	٢٠,٣	١٥	١٠,٨	٨	٤,١	٣	—	—	٤,٤٦	٠,٨٥	٣

تابع جدول (١٠)

الرم	العبارة	التكررات والنسب المئوية لدى كونها معوقاً										الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة ضئيلة					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
٢	تركيز تفكير الطلاب على كفاءة المصنوع على قدرجست وقلجاح .	١١	١٤,٩	٨	١٠,٨	٢	٢,٧	١	١,٤	١	١,٤	٤,٥٠	٠,٩٠	٢	
٣	اعتماد المعلمين في التدريس على التفكير بين الطلاب.	١٧	٢٢,٠	٢٣	٣١,١	١٣	١٧,٦	٦	٨,١	١	١,٤	٣,٣٠	١,٢١	١٠	
٤	استغناء الطلاب بالابتكار غير التقليدية التي تصدر من زملائهم.	١٦	٢٢,٢	١٩	٢٤,٧	٢٥	٣٣,٣	١١	١٤,٤	١	١,٤	٣,٥٣	١,٠٥	٩	
٥	اعتماد الطلاب بأن عملية الإبداع تقتصر على الأفكار.	٢٠	٢٧,٤	٢٣	٣١,٥	١٥	٢٠,٥	١٥	٢٠,٥	—	—	٢,٦٦	١,١٠	٨	
٦	عدم إتاحة الفرصة للتلميذ لاكتشاف مبدئه وفكرته.	١٨	٢٤,٣	٢٢	٢٩,٧	٢٨	٣٧,٨	٥	٦,٨	١	١,٤	٢,٦٩	٠,٩٦	٦	
٧	ازدياد أعداد الطلاب في الفصول.	٥٨	٧٨,٤	٩	١٢,٢	٣	٤,١	٤	٥,٤	—	—	٤,٦٤	٠,٨٠	١	
٨	شعور الطلاب بأن دوره في العملية التعليمية يقتصر على حفظ المعلومات.	٤٥	٦١,٦	١٩	٢٦,٠	٤	٥,٥	٥	٦,٨	—	—	٤,٤٢	٠,٨٨	٤	
٩	شعور الطلاب بأن النظام التعليمي لا يحترم شخصيته.	٣٤	٤٦,٦	١٠	١٣,٧	١٨	٢٤,٧	٩	١٢,٣	٢	٢,٧	٣,٨٩	١,٢١	٥	
١٠	خوف الطلاب من المعلم عند الوقوع في الخطأ.	٢٩	٣٩,٧	١٥	٢٠,٥	١٠	١٣,٧	١٤	١٩,٢	٥	٦,٨	٣,١٧	١,٣٥	٧	

يتبين من الجداول السابقة أن متوسط العبارات لمعوقات الإبداع في المرحلة المتوسطة المتعلقة بالمنهج يتراوح بين (٣,٣٦-٤,٢٦)، بينما يتراوح متوسط العبارات لمعوقات الإبداع المرتبطة بالبيئة المدرسية بين (٢,٧٥-٤,٤٢)، في حين تتراوح متوسط العبارات لمعوقات

الإبداع المرتبطة بالمعلم بين (٢,٩١-٤,٢٢)، أما متوسط العبارات لمعوقات الإبداع المتعلقة بالطلاب فيتراوح بين (٣,٣٠-٤,٦٤) .

٢ - قام الباحث بترتيب متوسط جميع العبارات حسب المتوسط الحسابي، واتضح ما يلي :

(أ) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل عائقاً كبيراً أمام تنمية الإبداع لدى

طلاب المرحلة المتوسطة المتعلقة بالمنهج، هي :

- الأنشطة الحالية لا تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي .
- أسلوب عرض محتوى المناهج الدراسية غير شائق ويحث المال في نفوس الطلاب .
- تنمية الإبداع ليس من ضمن أهداف الأنشطة للتعليمية .

(ب) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل أقل العوامل عائقاً أمام تنمية

الإبداع فيما يتعلق بالمنهج هي :

- لا يشجع المحتوى الطلاب على المشاركة في عملية التعلم .
- عدم فتح المجال للطلاب لاختيار الموضوعات التي يميلون إليها .
- المحتوى لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب .

(ج) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل عائقاً كبيراً أمام تنمية الإبداع فيما

يتعلق بالبيئة المدرسية، هي :

- عدم توفر بيئة تعليمية مشوقة للطلاب .
- عدم توفر وسائل وتقنيات التعليم التي تزيد من شوق الطلاب للتعلم .
- عدم تشجيع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم في الأنشطة التعليمية .

(د) أن العبارات التي نظر إليه أفراد العينة على أنها تمثل أقل العبارات عائقاً أمام تنمية

الإبداع فيما يتعلق بالبيئة المدرسية، هي :

- الإدارة المدرسية لا تشجع المعلمين على تنمية تفكير الطلاب .
- عدم تقدير الإدارة المدرسية لإنجازات الطلاب .
- يشعر الطلاب بعدم عدالة الإدارة المدرسية في التعامل .

(هـ) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها أكثر العوامل عائقاً فيما يتعلق بالمعلم، هي:

- عدم حصول المعلم على دورات تدريبية تبين كيفية تنمية الإبداع لدى الطلاب .

- عدم إلمام المعلم باستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي.
 - اعتماد المعلم في التدريس على الطريقة التقليدية.
- (و) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها أقل العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالمعلم، هي :
- لا يوجه المعلم الطلاب إلى استغلال أوقات فراغهم بما ينمي قدراتهم الإبداعية .
 - يشجع المعلم الطلاب على التناقص فيما بينهم بدلاً من التعاون .
 - المعلم لا يكون عادلاً في تعامله مع الطلاب .
- (ز) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها أكثر العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالطلاب، هي :
- ازدياد أعداد الطلاب في الفصول .
 - تركيز تفكير الطالب على كيفية الحصول على الدرجات والنجاح .
 - عدم تعويد الطالب على التعبير عن أفكاره وآرائه .
- (ح) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها أقل العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالطلاب، هي :
- اعتقاد الطلاب بأن عملية الإبداع تقتصر على الأكتفاء .
 - استغفاف الطلاب بالأفكار غير التقليدية التي تصدر من زملائهم .
 - اعتماد التعليم في المدارس على التنافس بين الطلاب .
- وللإجابة عن السؤال الثالث، والذي ينص على :
- ما معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟
- ١ - قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة الثانوية ، وتوضيح الجدول ذات الأرقام (١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤) نتائج هذا التحليل .

جدول رقم (١١)

يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة الثانوية عن المعوقات المتعلقة بالمنهج، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

الرقم	العبارة	التكرارات والنسب المئوية لدى كونها معوقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
		درجة ١		درجة ٢		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة منخفضة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١	عدم تركيز أهداف المناهج الدراسية على تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب.	٢٢	٣٠,٣	٢٥	٣١,٦	٢٤	٣١,٦	٧	٨,٩	٢	٢,٦	٣,٩٦	٠,٩٨	١١
٢	ازدحام المناهج الدراسية بمجموعة من المواد الدراسية المنفصلة.	٢٧	٣٥,٥	٣٦,٨	٢٨	٣٦,٨	١٦	٢٠,٥	٣	٣,٩	٢,٦	٣,٩٩	٠,٩٩	٥
٣	المناهج الدراسية لا تأتي حاجات الطلاب وميولهم.	١٦	٢٠,٥	٣٥,٩	٢٨	٣٦,١	٢٥	٣١,٦	٦	٧,٧	٣,٨	٣,٦٢	١,٠٢	٢٤
٤	عدم مراعاة التكامل بين المواد الدراسية.	١٣	١٧,١	٣٥,٥	٢٧	٣٤,٦	٢٤	٣١,٦	٧	٩,٢	٦,٦	٣,٤٧	١,٠٩	٢٨
٥	تركيز المواد الدراسية على حفظ المعلومات.	٢٢	٢٨,٦	٢٤	٣١,٦	٢٢,٤	١٧	٢١,٦	٣	٣,٩	—	٤,١٢	٠,٨٩	١
٦	محتوى المناهج الدراسية لا يتصف بالصرامة والبالغة للتدوين حسب الحاجة.	١٣	١٧,١	٣٢,٩	٢٨	٣٤,٦	٣٢	٤٠,٦	٥	٦,٦	١,٣	٣,٥٨	٠,٩٠	٢٦
٧	عدم فتح المجال للتلاميذ لاختصار الموضوعات التي يتناولونها.	٢٢	٢٨,٦	٣٥,٩	٢٨	٣٦,١	١٨	٢٢,٦	٨	١٠,٢	٢,٦	٣,٧٧	١,٠٦	١٥
٨	محتوى المناهج الدراسية لا ينمي مهارات التفكير العليا.	٢٢	٢٨,٦	٣٢,٩	٢٢	٢٨,٦	١٩	٢٤,٦	٣	٣,٨	١,٣	٣,٩٢	٠,٨٩	٩
٩	أسلوب عرض محتوى المناهج الدراسية غير شائق وييسبب الملل في نفوس الطلاب.	٢٤	٣٠,٨	٣٨,٥	٣٠	٣٨,٦	١٣	١٦,٦	٩	١١,٥	٢,٦	٣,٨٢	١,٠٧	١٣

تابع جدول (١١)

الرقم	العبارة	التكرارات والنسب المئوية لدى كونها معوقاً										المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة الكلية
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة منخفضة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١٠	عدم تنمية المحتوى لروح المبادرة والتدريب لدى الطلاب.	٢٢	٢٨,٢	٤٨,٧	٢٨	١٧,٩	١٤	٣,٨	٣	١,٢	١	٣,٩٩	٠,٨٦	٣
١١	المناهج الدراسية لا تتيح المجال أمام الطلاب لرصد عملية تعلمهم.	١٠	١٣,٢	٤٧,٤	٣٦	٣١,٦	٢٤	٥,٣	٤	٢,٦	٢	٣,٦٣	٠,٨٨	٢٣
١٢	المستوى لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	٨	١٠,٣	٣٥,٩	٢٨	٣٤,٦	٢٧	١٤,١	١١	٥,١	٤	٣,٣٢	١,٠١	٣١
١٣	لا يشجع المستوى الطلاب على المشاركة في عملية التعلم.	٨	١٠,٥	٤٠,٨	٣١	٣٦,٨	٢٨	٦,٦	٥	٥,٣	٤	٣,٤٥	٠,٩٦	٢٩
١٤	يركز المحتوى على التفكير التجميعي أكثر من التفكير التشعبي.	١٣	١٧,٦	٤٠,٥	٣٠	٢٨,٤	٢١	٨,١	٦	٥,٤	٤	٣,٥٧	١,٠٥	٢٧
١٥	لا يتعرض المحتوى لدراسة شخصيات وجهود العلماء والمكتشفين والمخترعين .	١٦	٢٠,٥	٢٤,٤	١٩	٣٤,٦	٢٧	١٥,٤	١٢	٥,١	٤	٣,٤٠	١,١٣	٣٠
١٦	عدم اهتمام المحتوى بمعالجة المشكلات والاكتشافات العلمية الحديثة.	٣٠	٣٨,٥	٣٤,٦	٢٧	١٦,٧	١٣	٧,٧	٦	٢,٦	٢	٣,٩٩	١,٠٥	٤
١٧	عدم كفاية الأشكال والرسومات والصور التوضيحية التي يتضمنها المحتوى.	١٢	١٥,٦	٢٤,٧	١٩	٣٧,٧	٢٩	١٥,٦	١٢	٦,٥	٥	٣,٢٧	١,١١	٣٣
١٨	عدم تضمين المناهج الدراسية لمثلثة من مساعدات الطلاب تسهل عليهم عملية التعلم.	١٧	٢١,٨	٥٠,٠	٣٩	٢٣,١	١٨	٢,٦	٢	٢,٦	٢	٣,٨٦	٠,٨٨	١٠

تابع جدول (١١)

الرقم	المعارة	التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوّلة										الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
		درجة كبيرة جدا		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة منخفضة					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
١٩	المناهج الدراسية لا تُعزف الطلاب بمحيطه ويبتلع.	٦	٧,٩			٢٢	٢٠,٣	١٣	١٢,٢	٦	٦,٦	٥	٣,٢٢	١,٠٢	٢٢
٢٠	المناهج الدراسية لا تشبع الطلاب أمام مواقف ومشكلات تحدى تفكيرهم للمساهمة في حل المشكلات .	٢٣	٢٩,٥			٢٩	٢٥,٦	٢٠	٢,٦	٧	٥,١	٤	٣,٨٣	١,٠٥	١٢
٢١	يقدم المحتوى المطروحات والحلقات والأحكام ... للتلاميذ بصورة جاملة ومكتلة.	٢٢	٢٨,٢			٢٤	٢٠,٨	٢٤	٥,١	٤	٥,١	٤	٣,٧٢	١,٠٩	١٨
٢٢	تركز أسئلة المواد الدراسية على حفظ والاستظهار.	٣٠	٣٩,٥			٢٩	٢٥,٧	١٤	٣,٩	٣	١,٣	١	٤,٠٩	١,٠٢	٢
٢٣	الإلقاء بالموضوعات المحددة في المقررات الدراسية	٣٦	٤٠,٣			٢٥	٢٢,٥	١٤	١٨,٢	٢	٢,٦	٥	٣,٩٧	١,١٤	٦
٢٤	عدم إشراك الطلاب في التخطيط للأنشطة.	٢٣	٢٩,٩			٢٥	٢٢,٥	٢٤	٢,٦	٣	٣,٩	٣	٣,٨٢	١,٠٢	١٤
٢٥	عدم فتح المجال للتلاميذ لاقتراح الأنشطة التي يعملون عليها.	٢٢	٢٨,٦			٢٤	٢١,٥	٢٠	٩,١	٧	٥,٢	٤	٣,٦٩	١,١٤	٢١
٢٦	الوقت المخصص للنشاطات غير كاف.	٢٤	٤٤,٢			١٩	٢٤,٧	١٣	١١,٧	٩	٢,٦	٢	٣,٩٦	١,١٥	٧
٢٧	الأنشطة التي تمارس في المدرسة غير متنوعة.	٢٢	٢٩,٧			١٧	٢٢,٠	٢١	١٤,٩	١١	٤,١	٣	٣,٥٩	١,١٨	٢٥
٢٨	الأنشطة الحالية لا تصمم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.	٣٦	٤٠,٣			٢١	٢٧,٣	١٨	٢٣,٤	٥	٦,٥	٢	٣,٩٦	١,٠٧	٨

تليح جدول (١١)

الرقم	العبارة	التكرارات والنسب المئوية لدى قولها معوقات										المتوسط	الانحراف المعياري	الحد الأدنى		
		درجة كبيرة جدا		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضئيلة		درجة متناهية						
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%					
٢٩	تنمية الإبداع ليس من ضمن أهداف الأنشطة التعليمية.	٢٣	٢٩,٩	٢٣	٣٣,٨	٢٦	١٨,٢	١٤	١٣,٠	١٠	٥,٢	٤	٥,٢	٣,٧٠	١,١٨	١٩
٣٠	أساليب التقويم ركز على قبول أو رفض التكرار المقلية.	١١	١٤,٩	١٣	١٩,٢	٢٢	٣٥,١	٢٦	٤,١	٣	٢,٧	٧	٢,٧	٣,٦٤	٠,٨٨	٢٢
٣١	عدم تنوع أساليب التقويم.	١٩	٢١,٣	٣٨,٧	٢٩	٣٠,٧	٢٣	٦,٧	٥	٢,٧	٢	٢,٧	٢	٣,٦٩	٠,٩٧	٢٠
٣٢	عدم إشراك الطلاب في مناقشات تقييمية.	٢١	٢٧,٦	٣٥,٥	٢٧	٢٦,٣	٢٠	٦,٦	٥	٣,٩	٣	٣,٩	٣	٣,٧٦	١,٠٦	١٦
٣٣	عدم فتح المجال أمام الطلاب لتقويم أعمال زملائهم.	٢١	٢٧,٦	٣٠,٣	٢٣	٢٤,٢	٢٦	٥,٣	٤	٢,٦	٧	٢,٦	٧	٣,٧٥	١,٠١	١٧

جدول رقم (١٢)

يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة الثانوية عن المعوقات المتوقعة بالبيئة المدرسية، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

الرقم	العبارة	التكرارات والنسب المئوية لدى قولها معوقات										المتوسط	الانحراف المعياري	الحد الأدنى
		درجة كبيرة جدا		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضئيلة		درجة متناهية				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١	تنمية الإبداع لدى الطلاب ليس من أهداف الإدارة المدرسية.	٢٣	٣٠,٣	٢٧	٣٥,٥	٢٧	٢٢,٤	١٧	٧,٩	٦	٣,٩	٣,٨٠	١,٠٨	٥
٢	عدم توافر الأمن من المقاب النفسي.	١٦	٢١,١	٣١,٦	٢٤	٣٦,٨	٢٨	٦,٦	٥	٣,٩	٣	٣,٥٩	١,٠٢	١٠
٣	عدم توافر الأمن من المقاب الجسدي.	١٤	١٨,٩	٢٣,٠	١٧	٢٥,٧	١٩	٢٥,٧	١٩	٦,٨	٥	٣,٢٢	١,٢٢	١٣
٤	عدم تشجيع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم في المظنون.	١٨	٢٤,٠	٢٣,٣	٣٥	٢٦,٧	٢٠	١٠,٧	٨	٥,٣	٤	٣,٦٠	١,١٣	٨

تابع جدول (١٢)

الرقم	المعارة	التكرارات والنسب المئوية لدى كونها معوّلة										المتوسط	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأعلى
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة معدومة					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
٥	عدم تشجيع الطلاب على إهداء وجهة نظرهم في تعامل الإدارة المدرسية.	٢٥,٣	١٩	٣٧,٣	٢٨	٢٨,٠	٢١	٥,٣	٤	٤,٠	٣	٣,٧٥	١,٠٣	٧	
٦	عدم تشجيع الطلاب على إهداء وجهة نظرهم في الأنشطة التعليمية.	٢٤,٠	١٨	٤٦,٧	٣٥	٢١,٣	١٦	٥,٣	٤	٢,٧	٢	٣,٨٤	٠,٩٤	٤	
٧	عدم توفير الإسكافيات ولتجهيزات مسئّل: الملاعب والمعمل والمساحات.	٣٧,٩	٢٥	٣٥,٥	٢٧	٢١,١	١٦	٥,٣	٤	٥,٣	٤	٣,٨٦	١,١٠	٣	
٨	عدم توفير وسائل وتقنيات التعليم التي تزيد من شوق الطلاب للتعلّم.	٤٧,٤	٣٦	٢٧,٦	٢١	١٥,٨	١٢	٦,٦	٥	٢,٦	٢	٤,١١	١,٢٧	٢	
٩	الإدارة المدرسية لا تزود المعلمين بما يستجد في أساليب تنمية الإبداع.	٢٦,٣	٢٠	٣٨,٢	٢٩	٢٢,٤	١٧	١٠,٥	٨	٢,٦	٢	٣,٧٥	١,٠٥	٦	
١٠	الإدارة المدرسية لا تشجع المعلمين على تنمية تفكير الطلاب.	١٥,٨	١٢	٣٠,٣	٢٣	٣٩,٥	٣٠	١٣,٢	١٠	١,٣	١	٢,٤٦	٠,٩٦	١٢	
١١	يشرح الطلاب بضم عدائهم الإدارة المدرسية في التعامل.	١٠,٧	٨	١٧,٣	١٣	٣٠,٧	٢٣	٣٠,٧	٢٣	١٠,٧	٨	٢,٨٧	١,١٥	١٥	
١٢	عدم تقدير الإدارة المدرسية لإنجازات الطلاب.	١١,٨	٩	٣٤,٢	٢٦	٢١,١	١٦	٢٧,٦	٢١	٥,٣	٤	٢,٢٠	١,١٣	١٤	
١٣	عدم اقتناع الإدارة المدرسية بأهمية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب.	١٧,١	١٣	٣٩,٥	٣٠	١٩,٧	١٥	٢١,١	١٦	٢,٦	٢	٢,٤٧	١,٠٩	١١	

تابع جدول (١٢)

الرقم	العبارة	التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً										المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة منخفضة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١٤	عدم توفر الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية لسي المدرسة.	١٩	٢٥,٠	٢٨,٩	٣٠,٣	٢٢	٢٢	١١,٨	٩	٣,٩	٣	٣,٥٩	١,١١	٩
١٥	عدم توفر بيئة تعليمية مثبوة للتلاميذ.	٣٦	٤٨,٠	٣٢,٠	٧٤	١٢,٠	٩	٥,٣	٤	٢,٧	٢	٤,١٧	١,٠٢	١

جدول رقم (١٣)

يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة الثانوية عن المعوقات المتوقعة بالمعلم، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

الرقم	البيان	التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً										الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة منخفضة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١	عدم احترام المعلم لأكتسار وآراء الطلاب.	٢٣	٣٠,٣	٣٢,٩	٢٥	٢٢,٤	١٧	١٣,٧	١٠	١,٣	١	٣,٧٨	١,٠٧	١٤
٢	عدم احترام المعلم لأسئلة الطلاب.	٢٧	٢٩,٧	٢٣,٠	١٧	٣١,١	٢٣	١٢,٢	٩	٤,١	٣	٣,٦٢	١,١٦	٢١
٣	معاملة المعلم للطلاب عندما يسألون أسئلة غير تقليدية.	١١	١٤,٥	٢٥,٠	١٩	٢٢,٤	١٧	٢٢,٩	٢٥	٥,٣	٤	٣,١١	١,١٧	٣٧
٤	معاملة المعلم الطلاب عندما يخطئون في الإجابة.	١١	١٤,٥	٢٣,٧	١٨	٢٥,٠	١٩	٢٨,٩	٢٢	٧,٩	٦	٣,٠٨	١,٢٠	٣٣
٥	المعلم هو المتفائل في الترس.	٢٦	٣٤,٧	٣٢,٠	٢٤	٢٢,٧	١٧	٥,٣	٤	٥,٣	٤	٣,٨٥	١,١٢	٧
٦	عدم تقبل المعلم لإجابات الطلاب إن لم تتناسبها المادة الدراسية.	١٠	١٣,٧	٤٣,٤	٢٣	٢٥,٠	١٩	١٤,٥	١١	٣,٩	٣	٣,٤٧	١,٠٣	٢٥

تابع جدول (١٣)

الرقم	الملاحظة	التكرارات والنسب المئوية لدى كونها معوقاً										المتوسط	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأعلى
		درجة كبيرة جدا		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة متدنية					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
٧	عدم إعطاء المعلم وقت كاف للتلاميذ للتفكير في الإجابة.	٨	١٠,٥	٣٥,٥	٢٧	٣٩,٥	٣٠	٩,٢	٧	٥,٣	٤	٣,٣٧	٠,٩٨	٢٩	
٨	يقوم المعلم بالتفكير في المادة الدراسية.	١٥	٢٠,٠	٧٨,٠	٢١	٣٣,٣	٢٥	١٠,٧	٨	٨,٠	٦	٣,٤١	١,١٦	٢٧	
٩	يقوم المعلم بالإجابة على الأسئلة الواردة في المقرر تسهيلاً للتلاميذ.	١٤	١٨,٤	٣٤,٢	٢٦	٢٨,٩	٢٢	١٠,٥	٨	٧,٩	٦	٣,٤٥	١,١٥	٢٦	
١٠	يقصر المعلم في أسئلته للتلاميذ على الأسئلة الواردة في المادة الدراسية.	١٧	٢٢,٤	٣٧,٩	٢٥	٣٢,٩	٢٥	٩,٢	٧	٧,٩	٧	٣,٦٣	١,٠٢	٢٠	
١١	عدم إظهار المعلم قيمة لأفكار الطالب.	١٩	٢٥,٠	٤٢,١	٣٢	٢٢,٤	١٧	٦,٦	٥	٣,٩	٣	٣,٧٨	١,٠٣	١٣	
١٢	عدم إتساع المعلم على ما يستجد من معلومات وتطورات في تخصصه.	١٦	٢١,١	٥٠,٠	٣٨	٢٢,٤	١٧	٥,٣	٤	١,٣	١	٣,٨٤	٠,٨٦	٩	
١٣	عدم إتساع المعلم على نتائج وبحوث الدراسات التربوية والنفسية في مجال الإبداع.	٣١	٤٠,٨	٤٠,٨	٣١	١٥,٨	١٢	٦,٦	٢	—	—	٤,٢٠	٠,٨٠	١	
١٤	لا يوجه المعلم الطلاب إلى استقلال أوقات فراغهم بما يسلمى فرائضهم الإبداعية.	١٧	٢٢,٤	٣١,٦	٢٤	٢٦,٣	٢٠	١٥,٨	١٢	٣,٩	٣	٣,٥٣	١,١٣	٢٣	
١٥	عدم إتساع المعلم بأهمية تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب.	١٣	١٧,١	٤٨,٧	٣٧	١٩,٧	١٥	١٠,٥	٨	٣,٩	٣	٣,٦٤	١,٠٢	١١	
١٦	عدم إسماع المعلم باستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي.	٢٦	٣٤,٢	٣٩,٥	٣٠	٢٢,٤	١٧	٦,٦	٢	١,٣	١	٤,٠٣	٠,٨٩	٣	
١٧	المعلم لا يوجه الطلاب إلى الاستفادة من مصادر التعلم المختلفة.	١٧	١٥,٨	٤٢,٤	٣٣	٣١,٦	٢٤	٧,٩	٦	١,٣	١	٣,٦٤	١,٠٢	١٨	

تابع جدول (١٣)

الترقيم	العلامة	التكرارات والنسب المئوية لدى كونها معوقاً										الدرجات	الدرجات الاصغرية	الترقيم
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة منخفضة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١٨	ينفذ المعلم في شرحه للمدرس بما جاء في المقررات الدراسية من معلومات معرفية.	٢٦,٧	٢٥	٤٢,٧	٣٢	٢٠,٠	١٥	٩,٣	٧	١,٣	١	٣,٨٤	١٠	
١٩	يشجع المعلم الطلاب على حفظ المعلومات.	٢٧,٦	٢١	٤٢,١	٣٢	٢٢,٤	١٧	٦,٦	٥	١,٣	١	٣,٨٨	٦	
٢٠	عدم حصول المعلم على ثورات تدريبية تهين كاهلية تنمية الإبداع لدى الطلاب.	٤٧,٤	٣٦	٣٠,٣	٢٣	١٤,٥	١١	٧,٩	٦	—	—	٤,١٧	٢	
٢١	المعلم لا يكون عادلاً في تعامله بين الطلاب.	١٨,٩	١٤	٣٣,٨	٢٥	١٨,٩	١٤	٢٠,٣	١٥	٨,١	٦	٣,٣٥	٣١	
٢٢	حرص المعلم على تلبية الطلاب لكافة الطلبات والفرجوات الصادرة منه دون مناقشة.	١٩,٧	١٥	٤٧,٤	٣٦	٢١,١	١٦	١٠,٥	٨	١,٣	١	٣,٧٤	١٦	
٢٣	يشجع المعلم الطلاب على اقتراح فيما يصلهم بدلاً من التملؤن.	١٠,٥	٨	٣٠,٣	٢٣	٣٥,٥	٢٧	١٩,٧	١٥	٣,٩	٣	٣,٢٤	٣١	
٢٤	عدم إصغاء المعلم جوداً لأسئلة الطلاب.	١٣,٢	١٠	٣٩,٥	٣٠	٢٦,٣	٢٠	١٧,١	١٣	٣,٩	٣	٣,٤١	٢٨	
٢٥	المعلم لا يضعف الطلاب أمام مواقف ومشكلات واقعية تتحدى تفكيرهم.	٣٤,٧	٢٦	٢٨,٠	٢١	٢٢,٧	١٧	١٣,٣	١٠	١,٣	١	٣,٨١	١١	
٢٦	عدم اهتمام المعلم بمعالجة مشكلات الطلاب.	٢٢,٤	١٧	٣٤,٢	٢٦	١٨,٤	١٤	١٨,٤	١٤	٦,٦	٥	٣,٤٧	٢٤	
٢٧	اعتماد المعلم في المسكّن على الطريقة الإلقائية.	٤٢,١	٣٢	٢٢,٧	١٨	٢٥,٠	١٩	٧,٩	٦	١,٣	١	٣,٩٧	١	

تبلغ جدول (١٣)

الرقم	المعارة	التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً									
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة منخفضة	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
٢٨	المعلم لا يقدم حوافز تشجيعية للتلاميذ على التكثيف غير التقليدية.	١٧,١	١٣	٤٣,٤	٣٣	٣٢,٩	٢٥	٥,٣	٤	١,٣	١
٢٩	المعلم لا يثمن الأفكار غير التقليدية من الطلاب.	١٤,٥	١١	٤٦,١	٣٥	٣١,٦	٢٤	٦,٦	٥	١,٣	١
٣٠	لا يستخدم المعلم أساليب تدريس حديثة.	٢٨,٩	٢٢	٣٩,٥	٣٠	٢٥,٠	١٩	٣,٩	٣	٢,٦	٢
٣١	عدم استخدام المعلم لوسائل تعليمية متنوعة في التدريس.	٢١,١	١٦	٤٣,٤	٣٣	٣١,٦	٢٤	٢,٦	٢	١,٣	١
٣٢	عدم استخدام المعلم لبرامج الحاسوب التي تسمى السقنابل لدى الطلاب.	٢٣,٧	١٨	٤٧,٤	٣٦	١٩,٧	١٥	٧,٩	٦	١,٣	١
٣٣	عدم إشراك المعلم مع الطلاب عند تنفيذ الأنشطة.	١٧,١	١٣	٣٨,٢	٢٩	٣٥,٥	٢٧	٥,٣	٤	٣,٩	٣

جدول رقم (١٤)

يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة الثانوية عن المعوقات المتوقعة بالطلاب، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

الرقم	المعارة	التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً									
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة منخفضة	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
١	عدم تمديد الطالب على التدبير عن أفكاره وآرائه.	٤١,٣	٣١	٤١,٣	٣١	١٠,٧	٨	٥,٣	٤	١,٣	١
٢	تركيز التفكير لطلاب على كيفية الحصول على الدرجات والتجاذب.	٥٦,٠	٤٢	٣٠,٧	٢٣	٩,٣	٧	١,٣	٠	٢,٦	٢

تابع جدول (١٤)

الرقم	العبارة	النتائج والنسب المئوية لدى فئاتها معوقات												المتوسط	الدرجة	المتوسط	الدرجة	المتوسط	الدرجة	المتوسط	الدرجة
		درجة كبيرة جدا		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		درجة منخفضة											
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%										
٣	اعتماد المعلمون في التدريس على القائلين بين الطلاب.	١١	١٤,٧	٢٢	٢٩,٣	٢٢	٢٩,٣	٢٢	٢٩,٣	١٩	٢٥,٣	١٩	٢٥,٣	١	١,٣	٣,٣١	١,٠٥	١٠	١٠,٥		
٤	استغفال الطلاب بالأفكار غير التقليدية التي تصدر من زملائهم.	١٥	٢٠,٠	٣٦,٠	٢٧	٢٥,٣	١٩	٢٥,٣	١٩	٢٥,٣	١٤	١٨,٧	—	—	٣,٥٧	١,٠٢	٨	٨,٠			
٥	اعتماد الطلاب بأن صيغة الإبداع تقتصر على الانكفاء.	٢٦	٣٤,٧	٣٦,٠	٢٤	٢١,٣	١٦	٢١,٣	١٦	٢١,٣	٨	١٠,٧	١	١,٣	٣,٨٨	١,٠٥	٥	٥,٠			
٦	عدم إتاحة الفرصة للتلميذ لاكتشاف ميوله وقدراته.	١٧	٢٢,٧	٥٢,٠	٢٩	٣٩	١٦,٠	١٢	١٦,٠	٦	٨,٠	٦	٨,٠	١	١,٣	٣,٨٧	١,٠١	٦	٦,٠		
٧	انحداد أعداد الطلاب في اللسول.	٥٠	٦٦,٧	٣٦,٧	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٣	٤,٠	—	—	٢	٢,٧	٤,٥٥	١,٠١	١	١,٠		
٨	شعور الطلاب بأن دوره ليس المصلحة لتعليمية يقتصر على حفظ المقررات.	٣١	٤١,٣	٤٨,٠	٣٦	٤٨,٠	٣٦	٤٨,٠	٣٦	٤٨,٠	٦	٨,٠	١	١,٣	٤,٢٧	١,٠٧٨	٣	٣,٠			
٩	شعور الطلاب بأن النظام التعليمي لا يحترم شخصيته.	٢٦	٣٤,٧	٢٩,٣	٢٢	٢٥,٣	١٩	٢٥,٣	١٩	٢٥,٣	٦	٨,٠	٢	٢,٧	٣,٨٥	١,٠٧	٧	٧,٠			
١٠	خوف الطلاب من تعاقب عند الفروع في الخطأ.	١٧	٢٢,٧	٢٥,٣	١٩	٢٥,٣	١٩	٢٥,٣	١٩	٢٥,٣	١٥	٢٠,٠	٢٠	٢٦,٧	٥,٣	٣,٣٣	١,٢٤	٩	٩,٠		

يتضح من الجداول السابقة أن متوسط العبارات لمعوقات الإبداع في المرحلة الثانوية المرتبطة بالمنهج تراوح بين (٣,٢٧-٤,١٢)، بينما تراوح متوسط العبارات لمعوقات الإبداع المتعلقة بالبيئة المدرسية بين (٢,٨٧-٤,١٧)، في حين تراوح متوسط العبارات لمعوقات الإبداع المتعلقة بالمعلم بين (٣,٠٨-٤,٢٠)، أما متوسط العبارات لمعوقات الإبداع المتعلقة بالطلاب فيتراوح بين (٣,٠٨-٤,٢٠).

- ٢ - قام الباحث بترتيب متوسط جميع العبارات حسب المتوسط الحسابي، فأتضح ما يلي :
- (أ) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها أكثر العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالمنهج ، هي :
- تركيز المواد الدراسية على حفظ المعلومات.
 - تركيز أسئلة المواد الدراسية على الحفظ والاستظهار.
 - عدم تنمية المحتوى لروح المبادرة والتجريب لدى الطلاب.
- (ب) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها أقل العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالمنهج ، هي :
- عدم مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين الطلاب .
 - المناهج الدراسية لا تُعرّف الطالب بمحيطه وبيئته .
 - عدم كفاية الأشكال والرسومات والصور التوضيحية التي يتضمنها المحتوى .
- (ج) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها أكثر العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالبيئة المدرسية ، هي :
- عدم توافر بيئة تعليمية مثوقة للطلاب .
 - عدم توافر وسائل وتقنيات للتعليم التي تزيد من شوق الطلاب للتعلم .
 - عدم توافر الإمكانيات والتجهيزات مثل: الملاعب، والمعامل، والمساحات .
- (د) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها أقل العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالبيئة المدرسية ، هي :
- عدم توافر الأمن من العقاب الجسدي .
 - عدم تقدير الإدارة المدرسية لإنجازات الطلاب .
 - يشعر الطلاب بعدم عدالة الإدارة المدرسية في التعامل .
- (هـ) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل أكثر العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالمعلم ، هي :
- عدم إطلاع المعلم على نتائج وبحوث الدراسات التربوية والنفسية في مجال الإبداع .
 - عدم حصول المعلم على دورات تدريبية تبين كيفية تنمية الإبداع لدى الطلاب .
 - عدم إلمام المعلم باستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي .

(و) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل أقل العوامل عائناً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالمعلم ، هي :

- تشجيع المعلم للطلاب على التنافس فيما بينهم بدلاً من التعاون .
- معاقبة المعلم الطلاب عندما يسألون أسئلة غير تقليدية .
- معاقبة المعلم الطلاب عندما يخطئون في الإجابة .

(ز) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل أكثر العوامل عائناً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالطلاب ، هي :

- ازدياد أعداد الطلاب في الفصول .
- تركيز تفكير الطالب على كيفية الحصول على الدرجات والنجاح .
- شعور الطالب بأن دوره في العملية التعليمية يقتصر على حفظ المعلومات .

(ح) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل أقل العوامل عائناً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالطلاب ، هي :

- استخفاف الطلاب بالأفكار غير التقليدية التي تصدر من زملائهم .
- خوف الطلاب من العقاب عند الوقوع في الخطأ .
- اعتماد التعليم في المدارس على التنافس بين الطلاب .

وللإجابة عن السؤال الرابع ، والذي ينص على :

- هل يوجد اختلاف في محوقات تنمية الإبداع لدى الطلاب باختلاف المرحلة الدراسية ؟
- قام الباحث بإجراء تحليل التباين، ويوضح الجدول رقم (١٥) ، نتائج هذا التحليل .

جدول رقم (١٥)

تحليل التباين لدلالة الفروق في محور الدراسة باختلاف المرحلة الدراسية

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول	نوع المجموعات	٢	٠,٦٢٤	٠,٣١٢	٠,٤٠	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٢٧	٧٧,٥٣٥	٠,٣٤١		
	الكلي	٢٢٩	٧٨,١٦٠	—		
المحور الثاني	بين المجموعات	٢	٠,٣٢٤	٠,١٦٢	٠,٧٠	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٢٥	١٠٤,٢٧٠	٠,٤٦٣		
	الكلي	٢٢٧	١٠٤,٥٩٤	—		

تابع جدول رقم (١٥)

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الثالث	بين المجموعات	٢	٠,٦٣٨	٠,٣١	٠,٩٣	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٢٥	١٠٠,٠٣٩	٠,٤٤٤٤		
	الكل	٢٢٧	١٠٠,١٠٢	—		
المحور الرابع	بين المجموعات	٢	٠,٢٢٧	٠,١١٣	٠,٧٤	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٢٢	٨٦,٣٦٠	٠,٣٨٩		
	الكل	٢٢٤	٨٦,٥٨٧	—		

من الجدول السابق يتضح أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين تجاه مواقف الإبداع في مراحل التعليم العام.

توصيات ومقترحات الدراسة :

- في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي
١. ضرورة إعادة النظر في الأنشطة التعليمية من أجل زيادة فاعليتها في تنمية الإبداع لدى الطلاب، وتوفير الإمكانيات والتجهيزات اللازمة لذلك .
٢. ينبغي أن تبعد المناهج الدراسية عن التركيز على الحفظ والاستظهار، وأن تشجع المبادرة والتجريب، كما ينبغي أن يعرض المحتوى بأسلوب شائق .
٣. توفير وسائل وتقنيات التعليم التي تزيد من شوق الطلاب للتعلم .
٤. أن تكون البيئة التعليمية مشوقة للطلاب .
٥. تشجيع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم، وتوفير الأمن من العقاب الجسدي، وتوعيتهم بأهمية الإبداع، وعدم تركيز تكديرهم على في كيفية الحصول على الدرجات والنجاح .
٦. الاهتمام بإعداد وتطوير المعلم وذلك عن طريق : إقامة دورات تدريبية تبين كيفية تنمية الإبداع لدى الطلاب، وإطلاع المعلم على نتائج الدراسات التربوية والنفسية في مجال الإبداع

المراجع

١. سمادة، جودت، وإبراهيم، عبد الله محمد. المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين. الكويت: مكتبة الفلاح. ط٣ ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م، ص ٢٤٤ -
٢. عبد الغفار، عبد الصالح. التفوق العقلي والابتكار. القاهرة: دار للنهضة العربية. ١٩٩٧م، ص ٣٨.
٣. الدهيمان، أميمة. نظريات منظمات الأعمال. عمان: مطبعة الصفاي. ط١، ١٩٩٢م، ص ١٧٧-١٧٨.
٤. وزارة المعارف. سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. ط٤، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م، ص ١٤.

٥. عبادة، أحمد. التفكير الابتكاري "الموقوفات والميسرات". مصر: مركز الكتاب للنشر، ط١، ٢٠٠١، ص ١٣.
6. Torrance, E.P. (1965) Rewarding creative Behavior. New jersey: prentice Hall, inc, p.35.
٧. جابر عبد الحميد جابر. قراءات في تنمية الابتكار. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٧م، ص ١٦.
8. Amabile, T, M, The social psychology of creativity. In Journal of personality and social psychology, vol. 87, 1982, p. 21-28.
٩. جروان، قحوي. الموهبة والتفوق والإبداع. العين: دار الكتاب الجامعي. ط١، ١٩٩٨م، ص ٩٩-١٠٥.
١٠. الرميحي، محمد. الإبداع النقلي وموقفه في إطار مجلس اتصون. مجلة الاتصون، العدد الأول، السنة الأولى، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م، ص ١١٦-١٢٠.
١١. هلال، محمد عبد الغني. مهارات التفكير الابتكاري. ط٢، ١٩٩٧، ص ٧٤-٧٦.
12. Torrance, E, P. (1967) Education and the creative potential. New York: university of Minnesota, p. 101 - 120.
١٣. الملهجي، حلمي. سيكولوجية الابتكار. بيروت: دار النهضة العربية. ط٥، ٢٠٠٠م، ص ٣٧٩-٣٨٤.
١٤. خير الله، سيد محمد، والكتاني، منوح عبد المنعم. سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٣م، ص ٢٤٠-٢٤١.
١٥. عبادة، أحمد. مرجع سابق، ص ١٧-١٩.
١٦. إبراهيم، عبد الستار. الإبداع قضايا، وتطبيقاته. ط١، ١٩٩٩م، ص ٢٥٣.
١٧. سرحان، النمرdash عبد المجيد. المناهج المعاصر. الكويت: مكتبة الفلاح. ط٤، ١٩٨٣م، ص ١٣.
١٨. زيتون، عايش محمود. تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم. عمان: ط١، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٧م، ص ٦٥-٦٦.
١٩. حبيب، مجدي عبد الكريم. تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط١، ٢٠٠٠م، ص ١١٥.
٢٠. السكر، رشيد، والمهوس، وليد. الملهم أسسه ومكوناته، الرياض: مكتبة الرشيد. ط١، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م، ص ٢٠-٢١.
٢١. قمبر، محمود. دراسات تراثية في التربية الإسلامية. للدوحة: دار الثقافة. ط١، ١٩٨٥م، ص ٩٤-٩٥.
٢٢. السكر، رشيد، والمهوس، وليد. مرجع سابق، ص ١٩٤-١٩٥.
٢٣. جروان، قحوي. مرجع سابق، ص ٣٧٤.
٢٤. عبادة، أحمد، مرجع سابق، ص ٥١-٥٦.
٢٥. المصيلحي، محمد، وزينل، فضا. دراسة لموقوفات الأنشطة الابتكارية في مدارس التعليم الثانوي في الكويت من وجهة نظر عينة من النظائر والناظرات. المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد الرابع والشرون، ١٩٩٢م، ص ١٩٥-٢٢٠.
٢٦. حمود، رافقة سليم. موقوفات الإبداع في المجتمع العربي وأساليب التغلب عليها، مجلة مستقبل التربية العربية. المجلد الأول، العدد الثاني، ١٩٩٥م، ص ٩٦-٩٦.



تدريب معلمي المدرسة الثانوية على رأس العمل

"نموذج مقترح من منظور نظمي"

إعداد : د. نبيل عبد الخالق متولي^(*)

القسم الأول : " الإطار العام للدراسة "

المقدمة :

إن الفكرة القائلة بأن فترة واحدة من التدريب الأولى للمعلم، يمكن أن تكون كافية لإعداده طيلة حياته، يبدو أن الزمن قد تجاوزها، ولم يعد ينظر إلى التدريب أثناء الخدمة على أنه علاج للنواحي السنخ في التدريب الأولى، ولكنه يعتبر الآن عملية بعيدة المدى وجزء من التربية المستمرة، فالיום ينظر إلى هذا المفهوم نظرة أكثر تنظيماً (171، 1996) وبيتر وسكروم **Walter, Schrom, & G.** إذ أن قضية تدريب المعلمين أثناء الخدمة من القضايا الهامة التي شغلت هموم التربويين والمختصين بشئون التعليم، منذ البدايات الأولى لنشأة مدارس "النورمال" ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات في القرن الثامن عشر، والتي تلاها عقد المؤتمرات والندوات التدريبية للمعلمين، كأحد وسائل الاتصال بين القائمين على التعليم، ولمناقشة المشكلات التي تواجه المعلمين. (أحمد، وآخرون: ١٩٩٧/٩٦، ٥٩) -

وانطلاقاً من الدور المحوري الذي يضطلع به المعلم في أي نظام تربوي، فإن الدول على اختلاف لسلطاتها وأهدافها الاجتماعية، تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتماماتها وغاياتها، من إتاحة فرص النمو المهني المستمر له، وتيسير الظروف الاقتصادية والاجتماعية له، وعلى هذا الأساس فإن البعض يعطي قضية الاهتمام بنوعية برامج إعداد المعلم وتدريبه عناية خاصة تعكس مدى اهتمام المجتمعات بتلك القضية. (الخطيب : ١٩٨٩، ٧٠).

ولهذا فإن العديد من المجتمعات قد بدأت بالفعل التخلي عن البرامج التقليدية لتدريب المعلمين والتي تركز على المعرفة النظرية بشكل أكبر، ولأنها أيضاً لا تفي بتوفير المتطلبات التدريبية التي يحتاجها معلم المستقبل، ولهذا فقد سجل نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة في معظم دول العالم - خلال الثلاثين عاماً الأخيرة - نمواً كبيراً في أهميته وفي تطوره، فتمت إدراك

(*) مدرس أصول التربية بكلية التربية بالسويس - جامعة قناة السويس.

متزايد بأن التكريس أو التعليم شأنه شأن مهن أخرى، هو مهنة "تعلم" يحتاج ممارستها إلى فرص طوال حياتهم المهنية للعمل بصفة دورية علي تحديث معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم وتجديدها (تقرير عن التربية في العالم : ١٩٩٨) .

ومع نمو الاهتمام بالتدريب خلال السنوات الأخيرة، نمت كذلك الخبرة بمواطن قوته وضعفه كوسيلة لتحسين نوعية التعليم، ومن الاتجاهات الحديثة في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة، اعجار " المدرسة كوحدة تدريبية " مسئولة عن تدريب المعلمين، أو تدريب يتم داخل أسوار المدرسة، أو ما يسمى "التدريب على رأس العمل School Based Training" دون الحاجة إلى انتقال المعلمين إلى المراكز التدريبية .

ومن الدراسات التي نالت بهذا الاتجاه ، دراسة دين (Dean) ١٩٩١ سنة ، ودراسة كورلي (Corley) سنة ٢٠٠٠ م ، ودراسة ميكيو (Mycue) سنة ٢٠٠٠ م ، ودراسة ويست (Webster) ٢٠٠٠ م ودراسة ترانكس (Tranks) سنة ٢٠٠٠ م ، ودراسة زاهر ٢٠٠١ ، وغيرها من الدراسات ، وقد استنتج ذلك أن تلت العديد من الدول الأخذ بهذا الأسلوب من التدريب كالولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وفرنسا وألمانيا واليابان والصين وكوريا وماليزيا وغيرها من دول العالم المتقدم .

وقد بدأت مصر في السنوات الأخيرة في تبني هذا الأسلوب من التدريب (التدريب على رأس العمل) لمعلميها في كافة مراحل التطعيم ما قبل الجامعي، واتساقا مع هذا، فقد صدر القرار الوزاري رقم ٢٥٤ في ١٠/١٠/٢٠٠٠م، والذي يقضي بإنشاء وحدة للتدريب في كل مدرسة (ابتدائي - إعدادي - ثانوي عام أو فني)، على أن تختص هذه الوحدة للتدريب طبقا للقرار المشار إليه بما يلي (وزارة التربية والتعليم ، القرار ٢٥٤ لسنة ٢٠٠٠ م) :

- ١- تصميم البرامج التدريبية على مستوى المدرسة .
- ٢- عقد البرامج التدريبية للعاملين على مستوى المدرسة .
- ٣- تقديم المشورة الفنية للعاملين بالمدرسة.
- ٤- نقل الخبرات التي تلقاها المبعوثون العائدون من الخارج في تطوير الأداء المدرسي .
- ٥- رفع كفاءة العاملين على مستوى المدرسة بتقديم النماذج المستحدثة في طرق التدريس .

ونظرا لأن تطبيق هذا الأسلوب من التدريب يعتبر حديثا في مجال تدريب المعلمين في مصر أثناء الخدمة، فإن الضرورة تقتضي تناوله بالدراسة والبحث والتحليل للوقوف على أهم

ملاحه ووسائل تطبيقه والمشكلات التي تعترضه، وصولاً إلى وضع نموذج مقترح لكيفية تطبيقه في المدرسة الثانوية .

- الدراسات السابقة :

ثمة مجموعة من الدراسات السابقة بعضها عربي والآخر أجنبي، والتي ترتبط بموضوع الدراسة الحالية، نعرض لها فيما يلي :

أولاً: الدراسات الأجنبية :

١ - دراسة : دين Dean, سنة ١٩٩١م: النمو المهني للمعلمين أثناء عملهم بالمدارس : هدفت هذه الدراسة إلى وضع سياسات وبرامج النمو المهني للمعلمين داخل المدارس، وقد ركزت على المدرسين الأوائل كمسؤولين عن توفير فرص الدعم والتشجيع للمعلمين الجدد، وقد اقترحت هذه الدراسة برامج عديدة للنمو المهني للمعلمين من بينها "البرنامج المدرسي" الذي يقوم على تولي المدرسة عقد دورات تدريبية للمعلمين المفتين إليها، على أن يتحدد البرنامج التدريبي في المدرسة بعد التعرف على حاجات المتدربين وعلى حاجات المدرسة ككل.

٢ - دراسة: وليامز Williams, سنة ١٩٩١م : التعليم والتدريب أثناء الخدمة - السياسات والممارسات :

هدفت هذه الدراسة إلى تحويل برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة من النموذج التقليدي (المركزي) إلى نموذج التدريب في إطار المدرسة، كما توصلت الدراسة إلى وضع نموذج لتدريب المعلم أثناء الخدمة داخل المدرسة يركز على دور منسق برامج التدريب، حيث حددت هذه الدراسة أدواره المتعددة، فهو محدد لحاجات المعلمين التدريبية، وهو ميسر يسعى لتمكين المتدربين للاستفادة من فرص التطوير، وهو محفز يبعث على الحماس بين زملائه المتدربين، وهو مقوم يحكم على مدى نجاح برنامج للتدريب، مما يساعد على التعرف على الاحتياجات التدريبية لدورة تدريبية جديدة .

٣ - دراسة: كاتشنجز، Catchings, سنة ٢٠٠٠م : بعض أساليب التطوير المهني للمعلم : هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف العوامل التي تساعد في تطبيق التقنية في التدريب المهني في بعض المدارس الابتدائية بولاية "لويزيانا" الأمريكية، وقد ركزت الدراسة على أربعة مدارس ابتدائية فقط من هذه الولاية كدراسة حالة، وقد أوصت هذه الدراسة بما يلي:

- ضرورة استخدام التقنية والتكنولوجيا الحديثة في تدريب المعلمين داخل المدارس أثناء الخدمة.

- ضرورة استخدام التقنية والتكنولوجيا الحديثة في تدريب الإدارة المدرسية الحديثة.

٤- دراسة : كورلي , Corley سنة ٢٠٠٠م : تطوير معلمي العلوم في المرحلة الثانوية :

هدفت هذه الدراسة إلى إجراء مسح أبعثه الباحثة حول تصورات معلمي العلوم بالمدارس الثانوية تجاه حاجاتهم إلى البرامج التدريبية، وقد توصلت تلك الدراسة إلى أن استخدام أسلوب الورش التدريبية التي تقام داخل المدارس هو من أفضل الأساليب التدريبية سواء لتدريب المعلمين، أو لتدريب المديرين، أو لجماعات التعليم التعاوني والإرشاد والتوجيه الطلابي.

٥- دراسة ميكوي , Mycye سنة ٢٠٠٠م : ورشة العمل المهنية للمعلمين - دراسة حالة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الخبرات التي يكتسبها معلمو رياض الأطفال عندما يشاركون في نموذج عمل الفريق للنمو المهني، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن فكرة الدائرة المهنية أو ما تسمى بالحلقة المهنية، قد أتاحت للفرصة للمشاركين فيها على التدريب على تصميم الخطط للخبرات الجماعية طبقاً للاحتياجات والمويل الخاصة بالمعلمين .

٦- دراسة : روي , Rowe سنة ٢٠٠٠م : تصورات معلمي التربية البدنية لتصميم وتطبيق

برامج للتدريب أثناء الخدمة :

تم تطبيق هذه الدراسة في ولاية ميشيغن الأمريكية كدراسة حالة حول مشروع نموذجي لمنهج للتربية البدنية، وقد طبق هذا البرنامج في العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧، وقد حضره (٤٦٦) معلماً يمثلون (٤٠%) من معلمي التربية البدنية بالولاية. ولقد انتهى البرنامج بوضع تصور مستقبلي لتدريب معلمي التربية البدنية يراعي احتياجاتهم المهنية والفنية والتخصصية .

٧- دراسة: سيتفنس , Stephanic سنة ٢٠٠٠م: برنامج المرشد الخصوصي للمعلمين الجدد:

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء حول مهنة المرشد الخصوصي للمعلمين الجدد بمدينة "بيلسمور" بولاية ميريلاند الأمريكية، وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة مدى الحاجة إلى مهنة المرشد الخصوصي في عملية تدريب المعلمين بالمدارس، دعماً للعملية التربوية والتعليمية، والارتقاء بإمكانات المعلمين للتخصصية والمهنية.

٨- دراسة : ستوارت, Stewart سنة ٢٠٠٠م : تقويم برامج التدريب المهني لمعلمي

المرحلة الابتدائية :

أجريت هذه الدراسة على المدارس الابتدائية الحضرية بولاية أوهايو الأمريكية في صيف ١٩٩٨م وذلك من خلال تقديم برنامج تدريبي يقوم على استخدام حلقات التعلم والتكنولوجيا، وقد

أظهرت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك العديد من العوامل التي تؤدي إلى نجاح التكريب المهني للمعلمين بالمدارس، من أهمها مساندة النظام المدرسي ودعمه لهؤلاء المعلمين المدربين، وإتاحة فرص التطبيق العملي بالمدارس لتطبيق ماتعلموه في البرنامج.

٩- دراسة ويبستر Webster، سنة ٢٠٠٠م : المعلمون في أولى سنوات الخدمة :
هدفت هذه الدراسة - وهي دراسة حالية - إلى متابعة عدد من المعلمين الجدد (١١ معلم) خلال السنة الأولى من خدمتهم، بهدف التعرف على تطور أدائهم خلال تلك السنة، وقد تمت المتابعة الميدانية لهؤلاء المعلمين في ثلاث مدارس ثانوية حكومية في ولاية نيوجرسي الأمريكية. ولقد بينت نتائج هذه الدراسة مدى الارتباط القوي بين الإطار التنظيمي للمدرسة والنمو المهني للمعلمين في السنة الأولى للخدمة، فعلى سبيل المثال المدارس الثانوية ذات التنظيم القوي تطور فيها أداء المعلمين بشكل أكثر فاعلية من أداء المعلمين في المدارس ذات التنظيم المدرسي الضعيف .

١٠- دراسة فرانكس Franks، سنة ٢٠٠٠م : فاعلية نموذج تدريبي في برامج النمو المهني لمعلمي العلوم :

كان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد فاعلية نموذج تدريبي للمدربين في تنمية الكفاءة المهنية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بولاية تكساس الأمريكية ، وكان عدد المدارس التي طبق فيها هذا النموذج خمس مدارس ابتدائية يتبعون إدارة تعليمية واحدة ، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة الارتباط الوثيق بين ارتفاع المستوى المهني للمعلمين نتيجة ارتفاع المستوى المهني للمدربين .

ثانياً : الدراسات الموهبة :

١١- دراسة يوسف، (١٩٨٥) : إعداد وتدريب المعلم المجدد:
هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور لبرنامج لإعداد وتدريب المعلم المجدد، وقد أرادت هذه الدراسة، أن هذا البرنامج يجب أن يولي اهتماماً لجوانب ثلاثة هي :
أ - المعلم الباحث .
ب - المعلم المجدد .
ج - المعلم المشارك في بناء المدرسة كمؤسسة تربوية .

وقد توصلت هذه الدراسة إلى وضع هيكل لبرنامج تدريبي للمعلم المجدد وأسلوب تنفيذه يقوم على عناصر رئيسية هي :

- استراتيجيات البحث والتقصي الجماعي : وهي تقوم على تكوين خلايا أو مجموعات من المدرسين يعملون في إطار جماعي بأسلوب ديمقراطي .
- استراتيجيات الاتصال بالبيئة : وهي تتيح للمعلم المتدرب فرصة التعمق في الاتصال بالمجتمع وبالبيئة المحيطة، كما تتيح له فرص التجريب بالنسبة للمناهج وأساليب التدريس .
- استراتيجيات السملاج المتباعدة : وهي تقوم على الافتراضية أنه بالإمكان خلق بيئة لمودجية للتعلم يُجد فيها المعلم المتدرب عدة بدائل تستجيب لحاجته الفردية، بصورة تزيد من خبرته العلمية وتطور مهاراته بأسلوب يقوم على التعلم الذاتي أثناء العمل .

١٢- دراسة : سعيد ، (١٩٨٩) : تدريب مطمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة :

- هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على بعض الأسس النظرية لتدريب المعلمين في مصر أثناء الخدمة في ضوء خبرة كل من بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية. وقد أوصت الدراسة بالأخذ ببعض المقترحات، لعل من أهمها :
- ضرورة مشاركة كليات التربية (كلية الإعداد) بفاعلية في برامج تدريب المعلمين، مع ضرورة التنسيق بين هذه الكليات وإدارات التدريب بالإدارات والوزارات.
 - ضرورة تنوع برامج تدريب المعلمين، على أن تجمع كل عناصر العملية التعليمية .
 - ضرورة تبني سياسات التدريب في الاتجاهات الحديثة في هذا المجال، والأخذ بكل ما هو جديد وبما يتفق والواقع المصري.

١٣- دراسة الخطيب، (١٩٨٩) : دور مؤسسات إعداد وتدريب المعلم في تعزيز مهنة التعليم :

- هدفت هذه الدراسة إلى تحديد ملامح السياسات التدريبية للمعلمين في منطقة الخليج العربي، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب العلمية والتطبيقية، وتفصل برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وبرامج تدريبهم أثناء الخدمة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى مخطط استراتيجي مقترح لتعزيز دور مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين في منطقة الخليج العربي لمهنة التعليم لدى المعلمين .

١٤- دراسة مركز التدريب التربوي ، (١٩٩٤) المدرسة كوحدة أساسية للتطوير التربوي والاجتماعي :

- هدفت هذه الدراسة من خلال الأخذ بنموذج " المدرسة وحده أساسية للتطوير التربوي والاجتماعي بالأردن " إلى وضع آلية للتدريب والنمو المهني للمعلمين استناداً إلى

حاجات المدرسة وتعزيزا لعملية النمو الذاتي المتناسب مع المصادر البشرية والمادية المتاحة للمدرسة .

وأما فيما يتعلق بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، فقد اقترحت الدراسة تنفيذ الدروس التطبيقية والمشاغل التدريبية لمعلمي المدارس بناء على حاجاتهم، وذلك بالتنسيق مع المشرف التربوي المعنى (المنسق)، بحيث يتم التدريب لدخل المدارس.

١٥- دراسة عربية، (١٩٩٥) : مدى وفاء مؤسسات تدريب معلمي المرحلة الابتدائية لثأاء الخدمة لمتطلبات تحقيق أهدافها :

هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي المرحلة الابتدائية، ومن بين نتائج هذه الدراسة :

- غلبة الطابع النظري على البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين.
- القصور الواضح الذي يعانيه العديد من المدربين، الأمر الذي يتطلب تدريبهم قبل قيامهم بتدريب غيرهم.

١٦- دراسة قصراوي، (١٩٩٦) : أثر للتدريب في رفع مستوى المعلمين وآدألهم : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الآثار الإيجابية التي يحدثها التدريب أثناء الخدمة في رفع مستوى أداء المعلمين في دولة الإمارات العربية، وقد أوصت الدراسة بما يلي :

- ضرورة وضع خطة تدريبية سنوية بما يقابل الاحتياجات التدريبية للعاملين في قطاع التعليم من معلمين، وموجهين، ومديري مدارس وإداريين.
- استطلاع رأى المتدربين قبل بدء الدورات التدريبية حول حاجاتهم التدريبية.
- أن تكون المدرسة وحدة أساسية لتدريب المعلمين، بحيث يتم تدريب مجموعة من المعلمين في التخصص الواحد دفعة واحدة لضمان فاعلية التدريب.

١٧- دراسة، زاهر، (٢٠٠١) : وحدات للتدريب داخل مدارس التطعيم الأممي، دراسة مسحية : هدفت هذه الدراسة إلى إجراء استقصاء لمقومات التشغيل المتاحة حالياً في الوحدات التدريبية بمدارس التطعيم الأممي، وكذلك إجراء بحث ميداني على عينة ممثلة من المكلفين بالإشراف على هذه الوحدات التدريبية للتعرف على شكل وأسلوب الأداء الحالي وتصوراتهم لمهام هذه الوحدات ومتطلبات تفعيل دورها .

وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة تبني استراتيجية جديدة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة بمدارسهم تقوم على أسس علمية في مقدمتها :

- تحديد الاحتياجات التدريبية على مستويين : الأول على مستوى المدرسة، والثاني على مستوى المعلم .
- تخطيط البرامج التدريبية : ويتم من خلال إعادة النظر في كافة مشتملات المنظومة التعليمية من أهداف وموضوعات ومواد تدريبية وأساليب وفنيات وغيرها .
- تقسيم ومتابعة البرامج التدريبية : يقوم على تعددية للتقييم قبل ولثناء وبعد انتهاء البرنامج التدريبي مباشرة، وكذا متابعة نتائج التدريب بعد عودة المتكرب لعمله .

التعليق على الدراسات السابقة :

أوضحت الدراسات السابقة - سواء العربية أو الأجنبية - الاهتمام المتصاعد بقضية تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ولا سيما باستخدام أسلوب التدريب داخل المدارس أو ما يسمى بالتدريب على رأس العمل. كذلك فتم إجماع بين هذه الدراسات على الرغم من تباين الظروف المجتمعية على ضرورة تشديد وتنويع أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

ومن قراءة الدراسات السابقة أيضا يتضح أن استخدام أسلوب تدريب المعلمين داخل المدارس أو ما يسمى بالتدريب على رأس العمل يعتبر من الأساليب التدريبية الحديثة ، ولعل دراسة زاهر (٢٠٠١) من الدراسات المحلية الأولى في هذا المجال، الأمر الذي يتطلب من الباحثين في مجال البحث التربوي إلى القيام بالبحوث والدراسات الحديثة لتفعيل هذا الأسلوب من التدريب في الواقع المصري، وهو ما تحاول الدراسة الحالية القيام به، ومن هنا نتواصل الدراسة الراهنة مع الدراسات السابقة .

هذا وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في المجالات التالية :-

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة الإطار النظري للدراسة الحالية، كما استفاد منها في تحديد مشكلة الدراسة ومعالجة بعض نقاطها.
- استفاد الباحث من تلك الدراسات في صياغة النموذج المقترح لتصميم البرنامج التدريبي لمعلمي المدرسة الثانوية داخل المدارس أو على رأس العمل.

مشكلة الدراسة :

مما سبق عرضه من دراسات، يتضح أن قضية تدريب المعلمين باستخدام أسلوب التدريب داخل المدرسة أو ما يسمى " بالتدريب على رأس العمل " ، أصبحت من أولويات الدول المتقدمة في سعيها لتحسين نوعية المعلم، وهو الأمر الذي يغيب عن مجتمعتنا، خاصة وأن البرامج الحالية

لتدريب المعلمين في مصر أثناء الخدمة، أصبحت لا تقتاسب مع ما تتشده النولة من محاولات تطوير للنظام التعليمي والارتقاء بالمعلم صاحب الدور الأكبر في العملية التعليمية. ونظرا لما تسببه البرامج التقليدية لتدريب المعلمين من جوانب هدر تطل الوقت والجهد والمال، دون فوائد ملموسة تعود على المعلم أو على الطالب أو حتى على العملية التعليمية بشكل عام .

وبالتالي أصبح هناك ضرورة للبحث عن أساليب أو صيغ جديدة لتدريب المعلمين، يكون لمرودها فوائد على المعلم والارتقاء به، ومن ثم فإن مشكلة الدراسة الحالية معنية بالدرجة الأولى بقضية تدريب المعلمين داخل المدرسة أو ما يسمى " بالتدريب على رأس العمل "، وهي تستلحق من دراسة زاهر (٢٠٠١)، والتي أكتت على أن هذا الأسلوب من التدريب في مصر مازال في مرحلة التجريب، ويحتاج إلى المزيد من الدراسات والبحوث التي تحدد ملامحه وتقل دوره في الارتقاء بالمعلم مهارياً .

ومن ثم فإن هذه الدراسة معنية بتناول مفهوم التدريب على رأس العمل والفلسفة التي تقف وراءه، وكيفية تعيله في مدارس المرحلة الثانوية بمجتمعنا .

أسئلة الدراسة :

مما سبق يمكن صياغة التساؤل الرئيس لهذه الدراسة على النحو التالي :

س : إلى أي مدى يمكن تفعيل منظومة تدريب معلمي المدرسة الثانوية على رأس العمل في نظام التعليم الثانوي في مصر ؟

وللإجابة على هذا التساؤل الرئيس، يكون من خلال الإجابة على التساؤلات الفرعية التالية:

- ١- ما مفهوم التدريب على رأس العمل ؟
- ٢- ما أهم الخيرات والتجارب العالمية في مجال تدريب المعلمين على رأس العمل ؟
- ٣- ما واقع تدريب المعلمين داخل المدارس في مصر أثناء الخدمة ؟
- ٤- ما رأي الخبراء والمختصين في استخدام أسلوب تدريب المعلمين على رأس العمل في المدارس الثانوية ؟
- ٥- ما النموذج المقترح للتخطيط لتدريب معلمي المدرسة الثانوية على رأس العمل ؟

- أهداف الدراسة : تهدف الدراسة الحالية إلى :

- ١- التعرف على مفهوم التدريب على رأس العمل بشكل عام، وعلى ملامح هذا المفهوم في المجال التعليمي بشكل خاص .

- ٢- التعرف على بعض الخبرات وللتجارب العالمية المعاصرة في مجال تدريب المعلمين على رأس العمل .
- ٣- التعرف على واقع تدريب المعلمين في مصر أثناء الخدمة باستخدام أسلوب التدريب داخل المدرسة أو ما يسمى بالتدريب على رأس العمل، مع التعرف على أهم مميزات استخدام هذا الأسلوب، والمشكلات التي تواجه تطبيقه .
- ٤- التعرف على رأي الخبراء والمختصين في مجال التعليم بعامة ، وفي مجال التدريب بخاصة في استخدام أسلوب تدريب المعلمين داخل المدرسة الثانوية .
- ٥- محاولة وضع نموذج مقترح لتخطيط برنامج لتدريب المعلمين في المدرسة الثانوية في مصر .

أهمية الدراسة :

تعود أهمية الدراسة إلى التأكيد على أولوية تدريب المعلمين كمقدمة لازمة لتطوير وتحسين التعليم في مجتمعنا ، والدراسة تواكب اهتماماً حقيقياً ظهر على المستوى الرسمي ، بصدر القرار الوزاري السابق الإشارة إليه بجعل التدريب على رأس العمل مطبقاً في مدارسنا ، ومن ثم فالدراسة الراهنة تسعى من خلال ما تطرحه من نموذج مقترح إلى مساعدة متخذي القرار التربوي في تفعيل هذا الأسلوب التدريبي ، وجعله جزءاً أصيلاً في تكوين المنظومة المدرسية .

منهج الدراسة وأدواته :

تستخدم الدراسة عدداً من الأساليب المنهجية والأدوات البحثية على النحو التالي :

- ١ - المنهج الوصفي التحليلي : وهو للمدخل المناسب لتناول تساؤلات الدراسة الراهنة ، حيث إن الوقوف على تطيل مفهوم التدريب على رأس العمل ، واستطلاع رأي الخبراء والمختصين في تطبيقه، يمثل ركناً أساسياً لفهم هذا النظام التدريبي والظروف التي يعمل من خلالها (1992 سيكارام Sekaram) هذا وتوجه الدراسة من خلال الأدبيات والدراسات السابقة إلى فحص عدد من التجارب والتطبيقات لأسلوب التدريب على رأس العمل، وإلى تحليل جوانب هذا الأسلوب تمهيداً لعرضها على خبراء التدريب والتعليم الثانوي للتعرف على وجهة نظرهم في تفعيل ما في داخل المنظومة المدرسية في التعليم الثانوي .

٢ - أسلوب النظم : وهو من الأساليب المنهجية التي تعتمد عليه الدراسة الراهنة في صياغة التصور المقترح للبرنامج التدريبي على رأس العمل لمعلمي المرحلة الثانوية، حيث أن هذا الأسلوب يؤسس من ثلاث مكونات أساسية هي: (زاهر ، ١٩٩٥ : ١٤ - ٢٠) .

(أ) المدخلات Input : وهي التي تعطى للبرنامج المقترح لتدريب معلمي المرحلة الثانوية على رأس العمل مقوماته الأساسية وتجدد غايته، وعلى مدى جودته يتوقف نجاح أو فشل البرنامج المقترح بأكمله، وتضم هذه المدخلات مجموعه من المنظومات الفرعية Sub-System ، تعمل من أهمها البرامج، المعلمين، المدربين، الطرائق، محتوى البرنامج، التمويل، التقويم .

(ب) العمليات Process : وهي جوهر البرنامج التدريبي المقترح، وهي تتصل بطبيعة التفاعلات والأنشطة التي يتم بها تحويل المدخلات إلى نواتج لمنظومة البرنامج التدريبي .

(ج) المخرجات Outputs : وهي المحصلة النهائية لكل تفاعلات ونشاطات المنظومة والتي تعود على المعلم من تدريبه من خلال برنامج التدريب على رأس العمل من ارتفاع في مستوى أدائه، وبالتالي فإيجابية النظام التعليمي بشكل عام .

مجتمع وعينة الدراسة :

وفقا لطبيعة الدراسة ، فقد رأى الباحث أن أسلوب استطلاع رأي الخبراء والمختصين يفيد في هذا المجال، ولتحديد العينة التي يمكن أن تصاهم في تنمية النموذج المقترح، فقد قام الباحث بعملية حصر مبدئي للخبراء والمهتمين بمجال تدريب المعلم، وقد تضمنت هذه المجموعة :

- ١ - خبراء من الجامعات ومراكز البحوث .
- ٢ - خبراء تدريب من العاملين في مجال التدريب بوزارة التعليم والإدارات التعليمية .

وقد بلغت عينة الدراسة من هذه الفئات الثلاث التي أرسلت إليها استمارات استطلاع الرأي (٣٥٠) مبحوثا استجاب منهم (٢٧٤) بنسبة بلغت (٧٨,٢٨%) والجدول التالي يوضح توزيعات هذا العدد على الفئات الثلاث السابقة .

جدول رقم (١) يوضح توزيع فئات عينة الدراسة

م	الفئة	العدد	%
١	خبراء من الجامعات ومراكز البحوث	١٥٠	٥٤,٧٤
٢	خبراء في التدريب بالوزارة والإدارات للتعليمية	١٢٤	٤٥,٢٦
	المجموع	٢٧٤	١٠٠

مصطلحات الدراسة :

١ - **التدريب Training** : التدريب يعني التعويد والتمرين، ويمكن أن يقال، دربه في استخدام تقنيات التعليم، ودرسه على استخدامها، والتدريب مفهومها وطبيعة يوازي في درجة مباشرته التعليم، ومع ذلك فهو يشمل من الأخير وأكثر تطبيقاً عملياً لمادته المقررة، فهو يوفر فرصاً حقيقية أو شبه حقيقية لممارسة ما جرى تعليمه (حمدان، ١٩٩٠ : ١٢) ويعرف التدريب بأنه " عملية للتنمية المستمرة والمنظمة لمعارف ومهارات العاملين في المنظمة على اختلاف مستوياتهم الإدارية، وتحسين سلوكهم واتجاهاتهم بقصد رفع مستوى الأداء والكفاءة الإنتاجية بما يعود بالنفع على المنظمة الإدارية بصفتين أساسيتين هما الاستمرار والانتظام " (رفاعي، ١٩٨٧ : ١٣).

٢ - **التدريب أثناء الخدمة In Service Training** : هو كل البرامج المنظمة والمخططة لها والتي تمكن المعلمين من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية للتعليم وزيادة إنتاجية المعلمين، وهو يتم من خلال خطة مسبقة، وإطار جماعي تعاوني، وبموجب فلسفة واضحة وأهداف محددة " (صبيح، ١٩٨١ : ٥٩).

٣ - **التدريب داخل المدارس Schools Based Training** أو ما يعرف بالتدريب على رأس العمل ، أو التدريب داخل المنشأة **In-Firm Training** ، " وهو نوع من التدريب يتم بواسطة المنشأة أو المؤسسة وفي داخلها " (السعيد ، وآخرون ، ٢٠٠١ : ١٠٨) ، وقد استخدم هذا المفهوم في الولايات المتحدة في نهاية القرن التاسع عشر، وقد ارتبط ظهوره بظهور مفاهيم تدريبية أخرى كالتدريب المعلمي والتدريب المبرمج (Miller, 1987: 1-7) ويقصد بتدريب المعلمين داخل المدارس أو على رأس العمل " تدريبهم داخل المدارس التي يعملون بها أو في أحد المدارس التي تمثل مركزاً لمجموعة من المدارس القريبة منها" (اليونسكو، ١٩٩٨ : ٧١) ، ودراسة (Dean, 1991) ودراسة (Corley, 2000) ودراسة (Mycue, 2000) ودراسة (Webster, 2000) وغيرهم .

٤ - **التدريب على رأس العمل** كما هو في الدراسة الراهنة : استخلاصاً مما سبق فالتدريب على رأس العمل في المجال التعليمي كما تقتضيه الدراسة الراهنة، إنما هو نوع من تدريب المعلمين أثناء الخدمة في داخل المدارس ويستهدف إثراء جانب الكفاءات والمهارات التدريسية، ويأتي مصاحباً وملازماً للعملية التعليمية، ويتم من خلال الكوادر المعنية ذات الخبرة في كل تخصص، ويستخدم مجموعة الطرق والتقنيات التدريبية المحققة لأهدافه .

القسم الثاني

" خبرات بعض الدول في مجال تدريب المعلمين على رأس العمل "

تمهيد :

من منطلق هدف الدراسة الحالي في ترسيخ أسلوب التدريب على رأس العمل في مدارسنا وجعله واحداً من مدخلات المنظومة المدرسية .. فتمت ضرورة لمعرفة خبرات بعض الدول المتقدمة التي عيّنت بتطبيق هذا الأسلوب. وقبل هذا فاما هي الأبعاد التاريخية لمفهوم التدريب على رأس العمل .

لقد بدأ استخدام مفهوم التدريب على رأس العمل في المصانع الأمريكية، ففي عام ١٨٧٢م استحدثت المصانع الأمريكية أول المدارس الخاصة بها كمنرسـة " هو " وشركاه بمدينة نيويورك التي قامت بتدريب العاملين فيها على استخدام آلات الطباعة، ثم تبعتها مدارس أخرى تتبع المصانع كمنرسـة وستجهاوس الكهربائية ١٨٨٨ وغيرها من المدارس (Miller, 1987:8 ملير).

أما في أوروبا فقد نشطت حركة التدريب أثناء الخدمة بعد الخمسينات من القرن الماضي، ففي بريطانيا صدر أول تشريع ملزم لتنظيم التدريب في مجالات الصناعة المختلفة في عام ١٩٦٤، وفي فرنسا تم التوصل إلى اتفاق بين الجهات الاجتماعية المختلفة حول ضرورة تدريب الموظفين أثناء عملهم أما في ألمانيا فقد صدر قرار مشابه لذلك في عام (حمدان، ١٩٩٠: ١٣).

وفي هذا الصدد متركز الدراسة الحالية على بعض الخبرات العالمية في مجال تدريب المعلمين على رأس العمل في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وألمانيا، وذلك على النحو التالي :

أولاً : ملامح الخبرة الأمريكية : تنوعت الخبرة الأمريكية في مجال تدريب المعلمين على رأس العمل ، ومن ملامح هذه الخبرة ما يلي :

- ١ - التدريب داخل المدارس المخبرية **Training in Labortory Schools**: يؤكد أصحاب هذا الأسلوب من للتدريب على فكرة تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المدارس، أو ما يطلق عليها مدارس المختبرات، إلا أنهم يؤكدون على ضرورة أن تكون هذه المختبرات التعليمية تحت إشراف الجامعات (Jayce & Clift, 1987: 51 جيسي وكليف) وقد أوصى تقرير مجموعة هولمز بأن تكون هذه المدارس شبيهة بالمستشفيات التعليمية وأن يشارك المعلمون في هذه المدارس مع الإداريين وأساتذة الجامعات (256 : 1990 ستالينج وكولمكي, Stallings, & Kowalski).

٢ - تجسرية جامعة ولاية كليفلاند : وقد تضمنت هذه التجربة تأسيس مركز لتدريب المعلمين بفتح الجامعة، ويشرف عليه مجموعة من أساتذة الجامعة ومديري بعض المدارس، ويقوم هذا المركز بالتعاون مع بعض المدارس الموجودة بالولاية لتطبيق برنامج طلابي على الطلاب المعلمين قبل الخدمة، وتقوم هذه المدارس باستقبال هؤلاء الطلاب للتدريب بها طوال العام، على أن يقدم المعلمون ذو الخبرة بهذه المدارس الدعم والمعرفة الميدانية المطلوبة لهؤلاء الطلاب، وذلك لتحقيق الموازنة بين البرامج التعليمية المقدمة لهم في الجامعة داخل الفصول الدراسية، وكذا مشاركة المعلمين للتدريس بخبراتهم الميدانية، في مجال التدريب (275: 1990 ستالينج وكولسكي (Stallings, & Kowalski).

٣ - تجسرية الاتحاد الأمريكي للمعلمين : في هذه التجربة، يشترك الأفراد في أنشطة تدمجهم لتدريب الآخرين الذين بدورهم يديرون آخرين بصورة هرمية، وعادة ما يتم ذلك من خلال دراسات صفية لمدة أسبوعين. أما التطبيق الميداني فيشمل العديد من الموضوعات التي تنقسم إلى مسارات ومديولات، فعلى سبيل المثال يوجد مساق علوم الرياضيات يشتمل على العديد من المجالات مثل الكسور الاعتيادية والأرقام الرمزية جمعها وفصلها، ويحتاج كل مديول إلى تدريب خاص به، (297: 1996 بيرجر Berger) .

٤ - برنامج إعداد المعلم التعاوني Colloborative Teacher Education Program : وتم تطبيق هذا البرنامج في مدينة (ريشموند) الأمريكية، وهو برنامج مشترك بين جامعة فرجينيا وبعض المدارس الحكومية وقد بدأ عام ١٩٨٤ لمدة ثلاثة أعوام، بهدف إقامة تعاون مفهوم إعداد المعلم كعملية ثنائية مستمرة، ويطلق هذا البرنامج على المعلمين داخل المدارس. ومن يكمل هذا البرنامج من المعلمين يحصل على لقب معلم مرشد، ويمكن للمعلم المرشد بعد ذلك العمل على تدريب الطلاب المعلمين والمعلمين المبتدئين، وحتى تدريب أفرادهم من المعلمين القدامى الذين لم يحصلوا على لقب معلمين مرشدين .

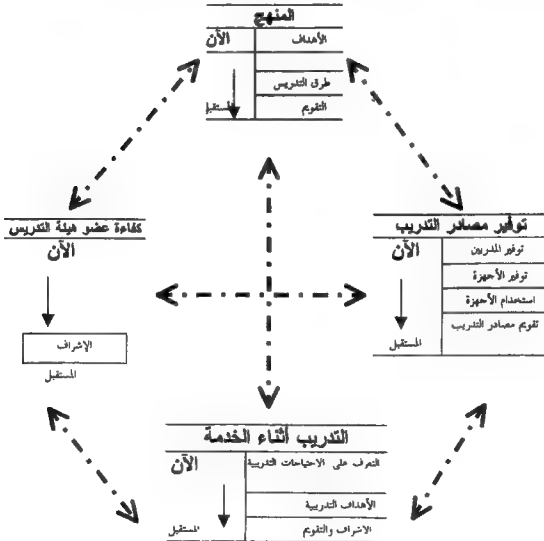
ويفتح هذا البرنامج للتدريب للجميع وينمي قدراتهم المهنية، فهو يسمح للمعلمين قبل الخدمة بتتابع الخبرات الميدانية المخططة بشكل جماعي من خلال مجموعة من حلقات البحث وورش العمل في مواقع التدريس (258: 1990 ستالينج وكولسكي (Stallings, & Kowalski).

مما سبق يتضح أن خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في مجال تدريب المعلمين على رأس العمل متنوعة ومتعددة ويشارك فيها هيئات ومؤسسات مختلفة ما بين جامعات واتحادات ونقابات مهنية، الأمر الذي يؤكد على أهمية هذا الأسلوب من التدريب .

ثانياً: ملامح خبرة المملكة المتحدة :

تعتبر خبرة المملكة المتحدة في مجال تدريب المعلمين على رأس العمل من الخبرات الثرية. حيث بدأ التحول من نموذج التدريب المركزي للمعلم إلى نموذج التدريب في إطار المدرسة كأحد الاتجاهات الهامة في السنوات الأخيرة في كل من إنجلترا وويلز، وقد يعني هذا الاتجاه وعي من الدول ومؤسسات إعداد المعلم وتدريبه بهذه القضية. وحتى تأخذ المدارس في المملكة المتحدة مسؤوليات متزايدة في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة، كان من الضروري أن تتم تغييرات في البنية التحتية لنظام التعليم وللنظام التدريبي، والشكل التالي يوضح الجوانب المتفاعلة للتدريب داخل المدارس (71- 72 : 1991 ، وليامز Williams) .

شكل (١) يمثل الجوانب المتفاعلة للتدريب داخل المدرسة



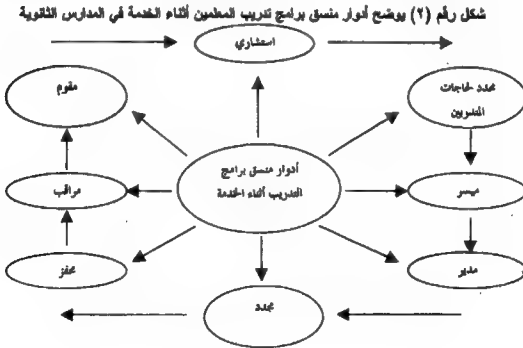
وفيما يلي خبرة المملكة المتحدة في مجال تدريب المعلمين داخل المدرسة والتي تعرض لها من خلال الملاحح التالية (1996:213 فولنج , Forlong) .

١- مشروع الترخيص لمهنة التعليم :Licensed Teacher Scheme:

وقد بدأ هذا المشروع في عام ١٩٨٩، وهو يمثل تحول جذري فيما يتعلق بمسارات تدريب المعلمين وهو يسمح للمتخفين الكبار ممن يزيد سنهم عن ٢٤ عاما، ويكونون قد أمضوا في التعليم العالي سنتين على الأقل، أن يعملوا مباشرة في وظائف التدريس بعد تلقى تدريب أثناء العمل داخل المدرسة .

٢- تجربة تدريب المعلمين في المدارس الثانوية الشاملة : (1991: 73 ويلمز williams)
وقد طبقت هذه التجربة في إحدى المدارس الثانوية الشاملة المشتركة في إحدى المقاطعات الإنجليزية، وضمت هذه المدرسة (٤٦) معلما متفرغا- يعملون طوال الوقت بمهنة التعليم- وبدأ تطبيق هذه التجربة في عام ١٩٨٦، حيث تم تعيين أحد وكلاء مدرسة كمنسق لبرنامج التدريب.

وطلب من المقربين تحديد احتياجاتهم التدريبية، وتحولت هذه الاحتياجات إلى قرارات صاغتها لجنة رسم السياسات، وفي ضوء ذلك تقرر أن تكون مدة البرنامج التدريبي ثلاث سنوات كما تضمنت هذه التجربة تحديد مهمة منسق التدريب، والشكل التالي رقم (٢) يوضح أنوارهم ومهامهم المتعددة :



والشكل السابق يحدد ثمانية أنوار يقوم بها منسق البرامج التدريبية داخل المدرسة على النحو التالي :

١- أنه محدد لحاجات المتدربين : حيث يستمع لزملائه من المعلمين ويلخص مايريدونه من احتياجات تدريبية.

٢- أنه ميسر : حيث يقوم بمساعدة المتدربين على الاستفادة بفرص التطوير المختلفة.

٣- أنه مدير : لأنه يقوم بالإشراف على كل المهام التفصيلية للبرنامج التدريبي.

٤- أنه مجدد : لأنه يضطلع على كل ما هو جديد في الدائل أو الخارج في مجال تدريب المعلمين.

٥- أنه محفز : لأنه يبعث الحماس في زملائه ويزيد من روحهم المعنوية تجاه البرنامج التدريبي.

٦- أنه مراقب : لأنه يتابع ويراقب البرنامج للتدريبي بشكل شامل استعدادا للتقويم.

٧- أنه مقوم : حيث أن لديه صلاحيات يحكم من خلالها على مدى صلاحية البرنامج التدريبي.

٨- أنه استشاري : لأنه بعد التقويم يعد النظر في مياسة التدريس ككل استعدادا لجولة تدريبية جديدة.

٣ - نماذج في إعداد المعلم (M. O. T. E) :

وهو مشروع يشرف عليه باحثون من ثلاث جامعات هي جامعة لندن وجامعة شيفلده وجامعة برستون ، وقد تم هذا المشروع ما بين عامي ١٩٩١ او ١٩٩٦ ، وكان الهدف من هذا المشروع، هو تطوير برامج تدريب المعلمين المتمركزة في المدارس، وكان من فوائد تطبيق هذا المشروع تطوير أداء المعلمين، واستفادة المدارس من تجديد مذهبها، وكذا تعيين أفضل الطلاب المتدربين في هذا المشروع داخل المدارس التي تدربوا فيها.

٤- نموذج التدريب أثناء الخدمة داخل المدرسة :

قامت إحدى الباحثات الإنجليزيات نموذجاً يمثل دورة تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس والتي يوضحها الشكل رقم (٣) التالي :



شكل رقم (٣) يوضح دورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس

والشكل السابق يمثل دورة متكاملة لتدريب المعلمين داخل المدارس، تبدأ بتحديد الاحتياجات التدريبية لهم، وهذه تتأني من الضغوط التربوية والمحلية المطالبة بتجديد نظام التدريب، وهذه الضغوط تتحول في النهاية إلى سياسة جديدة لتطوير المعلمين، ثم تأتي مرحلة تحديد الخطة التدريبية، ثم يليها مرحلة تصميم الإجراءات التدريبية، ثم مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي، وأخيراً تأتي مرحلة تقويم نتائج برنامج التدريب، وذلك استعداداً لدورة تدريبية جديدة.

(Farlong , 1996, 229-231).

من العرض السابق يتضح أن خبرة المملكة المتحدة في مجال تدريب المعلمين على رأس العمل من التجارب الثرية التي تتحقق للرصد والمتابعة والتحليل لاكتفاء ما يتناسب منها وواقع المجتمع المصري، وسوف يظهر مدى الاستفادة من هذه الخبرة في النموذج المقترح الذي تتبناه هذه الدراسة في نهايتها.

ثالثاً : الخبرة الألمانية :

إن تدريب المعلمين في ألمانيا أثناء الخدمة شأنه شأن التدريب الأولي يخضع لتشريع الدولة، فوزارة التعليم والشئون الثقافية في كل ولاية مسؤولة عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وهي تحدد أهدافه وسياساته وكل ما يتصل بهذا النظام من أمور : فعلى سبيل المثال في ولاية بافاريا وهي من كبرى الولايات الألمانية صدر قانون لعام ١٩٩٧م ينظم تدريب المعلمين وفق ثلاث مراحل هي (184-183 : 1996 ، ويتز وسكروم Wiater, & Schrom) :

- ١- أثناء الدراسة بالجامعة .
 - ٢- فترة التدريب التمهيدية بالمدارس .
 - ٣- التدريب أثناء الخدمة .
- ويهدف قانون التدريب هذا إلى تحقيق هدف تأهيل المعلمين لأداء مهنتهم وتطويرهم لملائمة التطورات المهنية والاقتصادية والعلمية الجديدة، على أن تتحمل المدارس مسؤولية تدريب المعلمين داخلها، ويتم ذلك بدعم من المؤسسات التعليمية ذاتها.

وتنقسم البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة إلى ثلاثة أنواع هي :

- (أ) برامج النمو المهني والشخصي : وتهدف إلى :
 - تحديث معارف المعلمين الأساسية وتنمية مهاراتهم التدريسية .
 - إكسابهم المهارات الجديدة .
 - إكسابهم طرق التدريس المناسبة لمختلف المواد الدراسية .
- (ب) برامج تحسين نوعية النظم التعليمية: وتهدف إلى :
 - تشجيع العمل التعاوني وعمل الفريق .
 - تدريب المعلمين في إدارة الفصل وحل المشكلات .
 - تطوير مهارات إدارة العلاقات الإنسانية .
- (ج) برامج لتطوير معرفة البيئة والمجتمع التربوي: وتهدف إلى :
 - توثيق العلاقات مع مؤسسات العمل .

- ربط نظام التعليم بالنظام الاقتصادي .
- تيسير تكيف المعلمين مع البيئة .

وهكذا من فحص وتحليل الخبرات السابقة يمكننا استخلاص ما يلي :

- التدريب على رأس العمل أسلوب تدريبي يطبق على نطاق واسع في غالبية المراحل التعليمية وينظر إليه كجزء من المنظومة المدرسية .
- برامج التدريب على رأس العمل يتم تنفيذها بالخبرات القائمة داخل المدرسة ويتميز من السلطات التعليمية والجامعات.
- تركز الأهداف التدريبية لهذا الأسلوب على تطوير الكفاءات والمهارات المهنية و التكريسية للمعلمين في سياق قيامهم بعملهم .
- أن الأخذ بهذا الأسلوب للتدريبي أصبح متعارفا عليه في صليات الحكم والتقييم لأداء المعلمين .
- ثمة تعديلات تشريعية لازمة تتعلق بقوانين التعليم والقوانين المنظمة للعمل بمهنة التعليم لابد من اتخاذها إذا أردنا التحول ناحية هذا الأسلوب للتدريبي.
- هناك كوادر معنية بتفعيل التدريب على رأس العمل في داخل المدرسة، وهم من القائمين بالعمل في المدرسة ذاتها، أو من أساتذة الجامعات والموجهين وغيرهم، والسؤال الذي يطرح نفسه : أنه إذا كانت الدول المتقدمة قد تعارفت على أسلوب التدريب على رأس العمل كمدخل رئيسي في المنظومة المدرسية، فكيف يتسنى لنا في مدارسنا الأخذ بهذا الأسلوب، وما وجهة نظر الخبراء والمختصين بالتعليم الثانوي في تفعيله وإحالته إلى واقع ملموس ؟ .. إن هذا ينقلنا إلى الجانب الميداني .

القسم الثالث

الجانب الميداني : وجهة نظر الخبراء والمختصين حول تفعيل دور المدرسة الثانوية كوحدة لتدريب المعلمين

تمهيد :

في هذا الجانب الميداني نتجه الدراسة إلى خبراء التعليم الثانوي والمختصين في التدريب للاسترشاد بوجهة نظرهم في كيفية التحول بمفهوم تدريب المعلمين على رأس العمل إلى واقع ملموس ، واعتماده كأسلوب تدريبي ضمن المنظومة المدرسية، وتجميع الاتجاهات الغالبة لدى هؤلاء الخبراء والمختصين وتحليلها يمكن للباحث توظيفها في وضع النموذج المقترح الذي تروى إليه الدراسة الحالية .

إجراءات الجانب الميداني :**١ - إعداد أداة الدراسة :**

قام الباحث بتحديد عناصر الاستبانة والمطلوب استفتاء أفراد العينة عليها من خبراء التعليم الثانوي والمختصين في التدريب، وقد تركزت هذه العناصر حول مجموعة من المحاور الرئيسة التالية ^(١) :

- **المحور الأول :** الأهداف السلوكية للتدريب على رأس العمل في المدرسة الثانوية.
- **المحور الثاني :** الفئات المستهدفة من التدريب.
- **المحور الثالث :** القائمون على تخطيط البرنامج التدريبي.
- **المحور الرابع :** الخطوط الرئيسة لمحتوى البرنامج التدريبي.
- **المحور الخامس :** المسؤولون عن تقديم البرنامج التدريبي.
- **المحور السادس :** مصادر ومعينات التدريب على رأس العمل.
- **المحور السابع :** الطرق والأساليب المتبعة في التدريب على رأس العمل.
- **المحور الثامن :** توقيت تقديم برامج للتدريب على رأس العمل.
- **المحور التاسع :** إدارة برامج للتدريب على رأس العمل.
- **المحور العاشر :** أساليب التقويم.
- **المحور الحادي عشر :** الأدوار الموطأة بالقائمين على التدريب.
- **المحور الثاني عشر :** مصادر التمويل.

كما تتضمن الاستبانة مقدمة وتعريفاً بأهدافها وأسلوب الإجابة عليها، كما تتضمن مجموعة من البيانات الأساسية الخاصة بالمستفتين .

٢- تحديد صدق وثبات الأداة :

(أ) **صدق الأداة :** اعتمد الباحث على صدق المحكمين للوصول إلى صدق الأداة، حيث عرضت الأداة في صورتها الأولية على (١٥) خمسة عشر من خبراء التعليم وأساتذة الجامعات ^(٢) . وفي ضوء ما أبداه المحكمون من آراء في الاستمارة، تم إعادة صياغة بعض عباراتها، وحذف بعض العبارات التي حظيت على نسبة أقل من ٧٥% من درجة الموافق عليها.

(١) انظر ملحق رقم (١)

(٢) انظر قائمة المحكمين ملحق رقم (٢) .

(ب) ثبات الأداة : يسمى معامل ثبات الأداة بالحصول على نفس النتائج عند تكرار المقياس في ظروف مختلفة، ويتم ذلك عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار (سيكران، ١٩٩٨ : ٢٦٩)، ومن ثم فقد تم تطبيق الاستبانة على مجموعة عشوائية من الخبراء في التعليم والمختصين في التدريب بمحافظة الشرقية بلغ عدد أفرادها (١٩) فرداً. ثم تم إعادة التطبيق بعد ثلاثة أسابيع على ذات العينة، وكان معامل الارتباط بين التطبيق هو (٨٩%) مما يدل على ثبات الاستبانة .

٣ - اختيار عينة الدراسة : سبق الإشارة إلى أن عدد أفراد العينة قد بلغ ٢٧٤ خبيراً ومسؤولاً ولحمل العينة التي توجهت إليها الدراسة هي من نوع العينة " العمدية " والتي اختارتهم الدراسة بحكم تخصصاتهم واهتماماتهم في مجال تدريب المعلمين، وكذا بمجال تطوير وتحسين التعليم الثانوي، وعلى ذلك أيضاً تنوء الدراسة إلى أن الهدف من اختيار العينة على هذا النحو يقصد منه التعرف على "الاتجاهات الغالبة في رؤيتهم إزاء بنود الاستبانة بصرف النظر عن الفروق بين فئاتهم ووظائفهم .

جدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد العينة

م	الفئة	المجموع إجمالي للغة	أماكن التطبيق	توزيع أفراد العينة	
				العدد	%
١	أساتذة الجامعات والمراكز للبحث	٩٧	- جامعة الإسكندرية	٥٠	٣٣,٣٣
			- جامعة الأزهر	٣٠	٢٠,٠٠
			- جامعة حلوان	٤٠	٢٦,٦٧
			- المركز القومي للبحوث التربوية	٣٠	٢٠,٠٠
٢	المختصون في التدريب بالموزعة والإدارات التعليمية	٩٤	- الإدارة المركزية للتدريب بالوزارة	٢٠	١٦,١٣
			- الإدارة العامة للتدريب وفروعها بالقاهرة	٣٥	٢٨,٢٢
			- الإدارة العامة للتدريب وفروعها بالجيزة	٣٥	٢٨,٢٢
			- الإدارة العامة للتدريب وفروعها بالشرقية	٣٤	٢٧,٤٢

٤- المعالجة الإحصائية :

تم إدخال البيانات على الحاسب الآلي باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية S. P. S. ، وقد استخدمت النسب المئوية وكأ^٢ ذلك للوقوف على دلالة الفروق بين الاستجابات

والتي تعني كا^٢ = $\left(\begin{matrix} -\frac{d}{d} \\ d \end{matrix} \right)$ (سيكران، ١٩٩٨ : ٤١٧)

عرض وتفسير النتائج:

من خلال تطبيق صحيفة الاستبيان المشار إليها على عينة الخبراء فقد تجمعت النتائج التالية :

المحور الأول : الأهداف السلوكية للتدريب على رأس العمل في المدرسة الثانوية .

جدول رقم (٣)

يوضح الأهداف المتوقعة من برنامج التدريب على رأس العمل لمعلمي المدرسة الثانوية

م	الهدف	مناسب جدا		مناسب إلى حد ما		غير مناسب
		كـ	٪	كـ	٪	
١	يساعد البرنامج المعلم على وضع خطط الأنشطة الخاصة بالمادة التي يدرسها	١٦٨	٦١,٣	٩٤	٣٤,٣	٤,٤
٢	يطور البرنامج من كفاءة استخدام المعلم للوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم بشكل فعال ومناسب.	١٦٨	٦١,٣	٩٤	٣٤,٣	٤,٤
٣	يسهل البرنامج على الإحاطة بالأساليب والإجراءات التكنولوجية التي تحقق الاستخدام الأمثل للتقويم.	١٥٤	٥٦,٢	٨٠	٢٩,٢	١٤,٦
٤	يعمل البرنامج على تحسين إدارة المعلم للعمل إدارة تربوية سليمة.	١٦٢	٥٩,١	٩٤	٣٤,٣	٦,٦
٥	يساعد البرنامج على إتقان المعلم طرق التدريس الحديثة في مادة تخصصه.	١٨٦	٦٧,٩	٧٠	٢٥,٢	٦,٦
٦	يساعد البرنامج المعلم على كفاءة القيادة الديمقراطية الحكيمة.	١٣٤	٤٨,٩	١١٤	٤١,٦	٩,٥
٧	يساعد البرنامج المعلم على اتخاذ القرار الصحيح في الوقت المناسب لهما يفسر العملية التعليمية.	٢٤	٨,٩	١٠٠	٣٦,٥	١٤,٦
٨	يمن المعلم على كفاءة التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من التلاميذ	١١٨	٤٣,١	١١٦	٤٢,٣	١٤,٦

من قراءة الجدول السابق أوضحت العينة الاستجابات التالية :

- أن الأهداف من ١ إلى ٥ تعتبر مناسبة جدا كأهداف سلوكية يمكن أن يحققها برنامج التدريب على رأس العمل، وقد حظيت هذه الأهداف بنسبة موافقة أكثر من ٥٠%.
- أما الأهداف من ٦ إلى ٨ تعتبر مناسبة إلى حد ما، لأنها حظيت بنسبة موافقة أقل من ٥٠%.
- بالتالي فإن كل الأهداف الثمانية تعتبر مناسبة جدا أو مناسبة إلى حد ما، وتصلح لأن تكون أهدافاً سلوكية يركز عليها البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي المرحلة الثانوية على رأس العمل.

المحور الثاني : الفئات المستهدفة من التدريب على رأس العمل.

جدول رقم (٤)

وجهة نظر الخبراء في الفئات التي يشملها برنامج التدريب على رأس العمل بالمدرسة الثانوية

م	الفئة	مناسب جدا		مناسب إلى حد ما		غير مناسب
		ك	%	ك	%	ك
١	كافة المعلمين بالمدرسة الثانوية	١٦٤	٥٩,٩	١٠٤	٣٨,٠	٦
٢	معلمو المواد الأساسية (اللغات- الرياضيات- العلوم) هم الأجدر بالحصول على التدريب على رأس العمل	١٤٤	٥٢,٦	١٠٦	٣٨,٧	٢٤
٣	المعلمون لجدد هم الأولي بالتدريب على رأس العمل.	١٧٨	٦٥,٠	٧٨	٢٨,٥	١٨
٤	المعلمون ذو التقديرات الضعيفة أو المتوسطة هم المحتاجون إلى التدريب على رأس العمل	١٧٦	٦٤,٢	٧٨	٢٨,٥	٢٠
٥	مقررو الأنشطة.	١٣٤	٤٨,٩	١٠٢	٣٧,٢	٣٨
٦	المرشد الطلابي .	١٤٠	٥١,١	٩٢	٣٣,٦	٤٢
٧	الأخصائي النفسي .	١٣٨	٤٦,٧	١٠٠	٣٦,٥	٤٦
٨	الأخصائي الاجتماعي.	١٣٢	٤٤,٥	١١٢	٤٠,٩	٤٠

من استعراض الجدول رقم (٤) يتضح :

- أن الفئات الأكثر احتياجا للتدريب على رأس العمل من المعلمين، هم المعلمون الجدد والمعلمون ذو التقديرات الضعيفة والمتوسطة، وذلك بنسبة موافقة تزيد عن ٦٠ % .
- كما يوضح الجدول السابق أن كافة معلمي المرحلة الثانوية في كافة التخصصات في حاجة للتدريب على رأس العمل. بالإضافة إلى حاجة الفئات الأخرى المشاركة لمعلم المرحلة الثانوية في العمل إلى التدريب على رأس العمل كالمُرشد الطلابي والأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي وذلك من منطلق الدور الحيوي الذي تضطلع به كافة هذه الفئات في مجرى العملية التعليمية .

المحور الثالث : القائمون على تخطيط البرنامج التدريبي :

جدول رقم (٥)

وجهة نظر الخبراء حول مسؤولية تخطيط برامج التدريب على رأس العمل بالمدرسة الثانوية

م	مستوى التخطيط	موافق جدا		موافق		غير موافق
		ك	%	ك	%	ك
١	يتم التخطيط للتدريب على رأس العمل في المدرسة الثانوية مركزيا.	٩٦	٣٥	١٢٦	٤٦,٠	٥,٢

تليج جدول رقم (٥)

م	مستوى التخطيط	مواقي جدا		مواقي		غير مواقي	
		ك	%	ك	%	ك	%
٢	يستولى التوجيه النفسي التخطيط للتدريب في التخصصات المختلفة.	١٥٨	٥٧,٧	٨٦	٣١,٤	٢٨	١٠,٢
٣	تتمسدى إدارة المدرسة للتخطيط للتدريب على رأس العمل بمسب احتياجاتها التدريبية	١٤٥	٥١,١	١٠٠	٣٦,٥	٣٤	١٢,٤
٤	يتولى قادة كل تخصص علمي على حدة التخطيط للتدريب (مستشار المادة - الموجه العام - الموجه الأول - الموجه - المدرس الأول).	١٧٨	٦٥,٠	٨٨	٣٢,١	٨	٢,٩
٥	يقوم بالتخطيط للتدريب لمسق برامج للتدريب على رأس العمل باعتباره 'لخصائي للتدريب'.	١٥٢	٥٥,٥	٩٢	٣٣,٦	٣٠	١٠,٩

من استعراض الجدول رقم (٥) يتضح مايلي :

- اتفاق جميع أفراد اللجنة على ضرورة مشاركة جميع الفئات المعنية بتدريب المعلم في وضع التخطيط المناسب لبرنامج التدريب على رأس العمل .
 - أكدت نسبة كبيرة من حجم اللجنة على ضرورة أن يكون للتخطيط لبرنامج التدريب على رأس العمل مطلقاً من واقع احتياجات المعلمين الحقيقية وأن يبعد عن الأسلوب المركزي في التخطيط، وذلك بنسبة موافقة تصل إلى ٦٥% .
 - كما يتضح من الجدول السابق أن نسبة لا بأس بها - ٥٥,٥% ترى ضرورة أن يكون لمساق برامج التدريب على رأس العمل دوره الفاعل في التخطيط لهذه البرامج، ولا تنحصر مسؤولياته على جمع توقيعات الحضور والانصراف كما هو الحال في البرامج التقليدية للتدريب.
- المحور الرابع : الخطوط الرئيسية لمحتوى البرنامج التدريبي .

جدول رقم (٦)

يوضح الجوانب التي يشملها برنامج تدريب معلمي المدرسة الثانوية على رأس العمل

م	الخطوط الرئيسية لمحتوى البرنامج للتدريبي	مهم جدا		مهم		أقل أهمية	
		ك	%	ك	%	ك	%
١	أن يقتصر البرنامج التدريبي على تطوير مهارات التدريس لدى المعلمين.	٢١٠	٧٦,٦	٥٦	٢٠,٤	٨	٢,٩
٢	أن يقتصر البرنامج التدريبي على استخدام المعلمين للتقنيات التعليمية كل في تخصصه.	٩٦	٣٥	١١٤	٤١,٦	٦٤	٢٣,٤

تابع جدول رقم (٦)

م	الخطوط الرئيسية لمحتوى البرنامج للتدريب	مهم جدا		مهم		أقل أهمية	
		ك	%	ك	%	ك	%
٣	أن يقتصر التدريب على تعريف المعلمين بالجديد في مجال التخصص.	١٢٨	٤٦,٧	٨٧	٢٩,٢	٦٤	٢٣,٤
٤	أن يتناول البرنامج التدريبي جانب التقويم والاختلافات بصفة أساسية .	١٢٠	٤٣,٨	١٠٠	٣٦,٥	٥٤	١٩,٧
٥	أن يتناول البرنامج كل شئون التخصص (التدريس - التقنيات - الأنشطة الصفية - واللاصفية - والتقويم) .	١٧٠	٦٢	٨٠	٢٩,٢	٤٢	٨,٨

من استعراض الجدول رقم (٦) يتضح الآتي :

موافقة غالبية أفراد العينة على ضرورة أن يقتصر البرنامج التدريبي على رأس العمل على تطوير مهارات التدريب لدى معلمي المرحلة الثانوية بنسبة موافقة تزيد عن ٧٦% وهذا يعني أن هذا النوع من البرامج التدريبية يفضل فيها أن تقتصر على أحد جوانب الاحتياجات التدريبية للمعلم، وأن هذا التركيز يزيد بلا شك من فاعلية هذا الأسلوب التدريبي .

المحور الخامس : المسئولون عن تقديم البرنامج التدريبي :

جدول رقم (٧)

يوضح وجهة نظر الخبراء في نوعية القائمين على تنفيذ برنامج تدريب

معلمي المدرسة الثانوية على رأس العمل

م	نوعية المدرب في برنامج "التدريب على رأس العمل"	موافق جدا		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	أساتذة الجامعات بغض النظر عن تخصصاتهم.	٥٢	١٩	٦٦	٢٤,١	٥٦	٢٠,٤	٣٦,٥
٢	أساتذة كليات التربية في التخصصات المختلفة.	١٣٧	٤٨,٢	٦٨	٢٤,٨	٣٤	١٢,٤	١٤,٦
٣	الموجه العام والموجهون في التخصصات المختلفة .	١١٨	٤٣,١	٨٧	٢٩,٩	٦٠	٢١,٩	٥,١
٤	المدرسون الأوائل في التخصصات المختلفة .	٨٨	٣٢,١	٨٨	٣٢,١	٦٠	٢٤,٩	١١,٧
٥	فريق تدريبي ممتد الخبرات (أساتذة الجامعات - أساتذة كليات التربية - الموجهون - المدرسون الأوائل) .	١٩٠	٦٩,٣	٦٤	٢٣,٤	١٤	٥,١	٢,٢
٦	المعلمون المتميزون .	٩٤	٣٤,٣	٩٠	٣٢,٨	٦٦	٢٤,١	٨,٨
٧	بعض أولياء الأمور وأعضاء من المجتمع من ذوي الخبرات التدريبية .	٥٠	١٩,٧	٧٨	٢٨,٥	٤٢	١٥,٣	٣٦,٥

من قراءة الجدول رقم (٧) يتضح ما يلي :

- موافقة نسبة كبيرة من أفراد العينة - ٦٩,٣% - على ضرورة اشتراك فريق تدريبي مكون من أساتذة الجامعات وأساتذة كليات التربية والموجهين والمدرسين الأوائل في تقديم برامج تدريب المعلمين على رأس العمل .
- بينما نسبة الموافقة تنخفض وهي تتراوح ما بين ٤٨%-١٩% في حال أن يتولى فريق واحد من الفئات السابقة بمسألة تقديم برامج تدريب المعلمين على رأس العمل . الأمر الذي يؤكد على أن هذه النوعية من البرامج التدريبية تحتاج لجهد فريق من المدربين متقوعي الخبرة والتخصص .

المحور السادس : مصادر التعلم ومعينات التدريب على رأس العمل
جدول رقم (٨)

وجهة نظر الخبراء في مصادر ومعينات التدريب على رأس العمل في المدرسة الثانوية

م	مصادر التعلم ومعينات التدريب	مهم جدا		مهم		أقل أهمية	
		ك	%	ك	%	ك	%
١	وحدة الحاسب الآلي والبرامج الإلكترونية.	١٨٨	٦٨,٦	٨٠	٢٩,٢	٤	١,٥
٢	مصادر لتعليم المصدر.	١٠٤	٣٨	١٢٢	٤٤,٥	٤٨	١٧,٥
٣	المعامل المتخصصة (معامل العلوم - معامل اللغات... غيرها).	١٨٦	٦٧,٩	٨٤	٣٠,٧	٤	١,٥
٤	الأفلام التعليمية.	١٦٤	٥٩,٩	٨٢	٢٩,٩	٢٨	١٠,٢
٥	الصور والرسوم التوضيحية.	١٥٢	٥٥,٥	١٠٦	٣٨,٧	١٦	٥,٨
٦	الوسائل السمعية (كمشجلات الكاسيت/ البكرة السمعية/ البطاقات السمعية / الدائرة السمعية المنقلة/ هاتف السموع .. وغيرها) .	١٦٢	٥٩,١	٩٦	٣٥,٠	١٦	٥,٨
٧	أفلام الصور المتحركة والفيديو والتلفزيون التعليمي.	١٧٨	٦٥	٧٢	٢٦,٣	٢٤	٨,٨
٨	الخرائط الجغرافية.	١٤٠	٥٢,٦	١٠٠	٣٦,٥	٣٠	١٠,٩
٩	المواد المطبوعة (الكتب / المذكرات / الصحف / المجلات/ المواد المبرمجة) .	١٦٠	٥٨,٤	١٠٠	٣٦,٥	١٤	٥
١٠	المواقع البيئية والأثرية (كالمصانع/ المؤسسات الإنتاجية/ المعارض/ المتاحف/ الأثر) .	١٣٨	٥٠,٤	١٠٦	٣٨,٧	٣٠	١٠,٩
١١	العينات الحقيقية والمجسمة المصنوعة.	١٥٢	٥٥,٥	٨٨	٣٢,١	٢٤	٨,٤
١٢	الارتباط بالشبكات العالمية لتوفير مواد التدريب (الإنترنت).	١٩٢	٧٠,١	٧٢	٢٦,٣	١٠	٣,٦
١٣	الارتباط مع شبكة الفيديو كونفرنس بالوراءة (V.con)	٨٤	٦٧,٢	١٨	٦,٤	٢٢	٨,٠

من استعراض الجدول رقم (٨) يتضح الآتي :

- أن غالبية أفراد العينة أجمعوا على أهمية استخدام مصادر التعلم ومعينات التدريب الحديثة في برامج تدريب المعلمين على رأس العمل بنسب موافقة تصل إلى ٧٠% لاستخدام الكمبيوتر والبرامج الإلكترونية، واستخدام المعامل المتخصصة بنسبة ٦٧,٩%، والارتباط مع شبكة الفيديو كونفرانس بنسبة ٦٧,٢% وعلى استخدام الصور المتحركة والفيديو والتلفزيون التعليمي بنسبة ٦٥%.

- أما باقي وسائل التعلم ومعينات التدريب الأخرى فقد حظيت بنسب موافقة دون ٦٠% كالأفلام التعليمية، والمواد المطبوعة، والعينات المجسمة والخرائط الجغرافية وغيرها. وهذا يعني أن أسلوب تدريب المعلمين على رأس العمل يحتاج إلى كل ما هو جديد في مجال تقنيات التعليم، الأمر الذي يساعد في فاعلية هذا النوع من البرامج التدريبية .

المحور السابع : الطرق والأساليب المتبعة في للتدريب على رأس العمل :

جدول رقم (٩)

وجهة نظر الخبراء في الأساليب المتبعة لتقديم برامج التدريب على رأس العمل بالمدرسة الثانوية

م	الطريقة أو الأسلوب التدريبي المتبع	مهم جدا		مهم		أقل أهمية	
		ك	%	ك	%	ك	%
١	المحاضرات.	١٢٠	٤٣,٨	١٠٦	٣٨,٧	٤٨	١٧,٥
٢	أسلوب المحاكاة .	١١٢	٤٠,٩	١٠٨	٣٩,٤	٥٤	١٩,٧
٣	أسلوب لعب الأنوار.	١٢٠	٤٣,٨	١٢٠	٤٣,٨	٣٤	١٢,٤
٤	المصف الذهني .	١١٠	٤٠,١	١٢٠	٤٣,٨	٤٤	١٦,١
٥	حلقات النقاش .	١٧٢	٦٢,٨	٩٦	٣٥,٠	٦	٢,٢
٦	التمارين أو التطبيقات العملية .	١٧٢	٦٢,٨	٩٢	٣٣,٦	١٠	٣,٦
٧	مناقشة المجموعات الصغيرة .	١٣٦	٤٩,٦	١٢٦	٤٦,٠	١٢	٤,٤
٨	التدريب الخاص لكل فرد مكترب أو لمجموعة صغيرة من المتدربين	١١٤	٦١,٦	١١٦	٤٢,٣	٤٤	١٦,٦
٩	دراسة الحالة من قبل المتدربين عن الوضع الراهن لمشكلة من المشكلات التربوية أو التعليمية .	١٤٦	٥٣,٣	١٠٦	٣٨,٧	٢٢	٨,٠

تابع جدول رقم (٩)

م	الطريقة أو الأسلوب التدريبي المتبع	مهم جدا		مهم		أقل أهمية	
		ك	%	ك	%	ك	%
١٠	استخدام طريقة المشاريع .	١٠٢	٣٧,٢	١١٢	٤٠,٩	٥٨	٢١,٢
١١	التدريب بالزيارات الميدانية .	١٨٧	٦٣,٥	٤١	٢٩,٩	٩	٦,٦
١٢	أسلوب للتدريب المصغر .	١٢٨	٤٦,٧	١٢٢	٤٤,٥	٢٤	٨,٨
١٣	التدريب بواسطة الحقلب التلمية.	١٠٨	٣٩,٤	١١٦	٤٢,٣	٥٠	١٨,٢
١٤	التدريب بواسطة استخدام الوسائل المعينة .	١٤٢	٥١,٨	١١٤	٤١,٦	١٦	٥,٨
١٥	المؤتمر .	١٠٠	٣٦,٥	١١٦	٤٢,٣	٥٨	٢١,٢
١٦	البيان الصلي .	١٠٢	٣٧,٢	١٣٧	٤٨,٢	٤٠	١٤,٦
١٧	التعليم المبرمج .	٩٦	٣٥	١٢٦	٤٦	٥٢	١٩
١٩	طريقة التهيئة .	٨٨	٣٢,١	١٢٨	٤٦,٧	٥٨	٢١,٢

من استعراض الجدول رقم (٩) يتضح مايلي :

- اتفاق غالبية افراد العينة المشاركين في التطبيق الميداني على أن أهم الطرق التي يجب استخدامها في برامج تدريب المعلمين على رأس العمل، هي الطرق والأساليب الميدانية والتطبيقية، كطريقة الزيارات الميدانية ، وطريقة استخدام التمارين والتطبيقات العملية. بينما لاقط الطرق والأساليب النظرية نسب موافقة أقل لدى أفراد العينة، باستثناء أسلوب حلقات النقاش (٦٢,٨%)، وقد يكون ذلك راجعا إلى أن حلقات النقاش تساهم في التعرف على احتياجات المتدربين المختلفة، بالإضافة إلى مساعدة هذه الطريقة في الكشف عن المشكلات التي تواجه المتدربين .

المحور الثامن : توقيت تقديم برامج التدريب على رأس العمل .

جدول رقم (١٠)

وجهة نظر الخبراء في توقيت تقديم برامج التدريب على رأس العمل بالمدرسة الثانوية

م	توقيت تقديم برامج التدريب على رأس العمل	موافق جدا		موافق إلى حد ما		غير موافق	
		ك	%	ك	%	ك	%
١	أن يتم التدريب . مصاحبا للتدريس في بداية كل وحدة من وحدات المقرر .	١٩٨	٧٢,٢٦	٥٦	٢٠,٤٣	٢٠	٧,٢٩
٢	أن يتم التدريب في لقاءات أسبوعية.	٧٤	٢٧,٠	١٣٠	٤٧,٤	٧٠	٢٥,٥

تليع جدول رقم (١٠)

م	توقيت تقديم برامج التدريب على رأس العمل	موافق جدا		موافق إلى حد ما		غير موافق	
		ك	%	ك	%	ك	%
٣	أن يتم التدريب في لقاءات شهرية	٨٢	٢٩,٩	١٤٤	٥٢,٦	٤٠	١٧,٥
٤	أن يتم للتدريب في بداية كل فصل دراسي	١٣٠	٤٧,٤	٨٨	٣٢,١	٥٦	٢٠,٤
٥	أن يتم التدريب بعد انتهاء اليوم الدراسي	١٣٨	٥٠,٤	٨٠	٢٩,٢	٥٦	٢٠,٤
٦	أن يتم التدريب في أوقات الإجازات (الصيفية أو منتصف العام)	٥٤	١٩,٧	٦٠	٢١,٩	١٦٠	٥٨,٤

من مراجعة الجدول رقم (١٠) يتضح الآتي :

لأن استجابات أفراد العينة تحلقت حول إجراء التدريب على رأس العمل مصاحبا للتدريس، بحيث يتم مع بداية تدريس كل واحدة من وحدات المقرر بنسبة موافقة تتعدى ٧٢%، ولعل هذا السوجه يعد مميزات لهذا الأسلوب التدريبي عما سبق من أساليب تدريبية تقليدية، ومما يؤكد ذلك تلك الاستجابات الضعيفة التي توجهت إلى أن يكون التدريب على رأس العمل قائما في أوقات الإجازات.

المحور الخامس : إدارة برامج للتدريب على رأس العمل :

جدول رقم (١١)

وجهة نظر الخبراء في كيفية إدارة برامج التدريب على رأس العمل بالمدرسة الثانوية

م	المستويات الإدارية المطلوبة لإدارة برامج تدريب المعلمين على رأس العمل	موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق	
		ك	%	ك	%	ك	%
١	على المستوى المركزي من قبل الوزارة.	١١٤	٤١,٢	٧٦	٢٧,٧	٨٤	٣٠,٧
٢	على مستوى المحافظات من خلال المديرية التعليمية.	١٠٠	٣٦,٥	١١٦	٤٢,٣	٥٨	٢١,٢
٣	على المستوى المحلي من خلال الإدارات التعليمية.	١١٦	٤٢,٣	١٢٠	٤٣,٣	٣٨	١٣,٩
٤	على مستوى إدارة المدرسة.	١١٠	٤٠,١	١١٠	٤٠,١	٥٤	١٩,٧
٥	على مستوى إدارة المادة الواحدة.	١٣٧	٤٨,٧	١٠٦	٣٨,٧	٣٦	١٣,١

من استعراض الجدول رقم (١١) يتضح الآتي :

- تبين آراء أفراد العينة حول أسلوب إدارة برامج التدريب على رأس العمل بين مؤيد لإدارتها على مستوى إدارة المادة للوحدة بنسبة موافقة تصل إلى ٤٨% وبين إدارتها من قبل الإدارات التعليمية بنسبة موافقة تصل إلى ٤٢%، وبين إدارتها من قبل إدارة المدارس بنسبة موافقة تصل إلى ٤١% . أما على المستوى المركزي بنسبة موافقة ٤٠% . وقد يرجع هذا التباين والاختلاف حول أسلوب إدارة برامج التدريب على رأس العمل إلى عدم وضوح فلسفة التدريب على رأس العمل لدى بعض أفراد العينة، أو قد يرجع هذا الاختلاف والتباين إلى سيطرة الفكر المركزي لدى البعض الآخر.

المحور العاشر: أساليب تقويم برامج التدريب على رأس العمل .

جدول رقم (١٢)

وجهة نظر الخبراء في أساليب التقويم التي يمكن اتباعها للحكم على برامج تدريب المعلمين على رأس العمل في المدرسة الثانوية

م	أساليب تقويم برامج التدريب على رأس العمل	مهم جدا		مهم		أقل أهمية	
		ك	%	ك	%	ك	%
١	التقويم التجميعي (التكويني) .	١١٦	٤٧,٣	١٣٧	٤٨,٢	٢٢	٨,٨
٢	التقويم الذاتي أو ما يعرف بالتقرير الذاتي.	١٤٠	٥١,١	٨٨	٣٢,١	٤٦	١٦,٢
٣	التقويم المتعدد.	١٢٠	٤٣,٨	١٣٦	٤٩,٦	١٨	٦,٦
٤	الاختبارات العملية كتقويم نماذج لدروس عملية.	١٧٠	٦٢,٠	٩٨	٣٥,٨	٦	٢,٢
٥	الملاحظة بنوعيتها المنظم والعشوائي.	١٠٨	٣٩,٤	١٢٧	٤٤,٥	٤٤	١٦,٢
٦	المقابلات الشخصية.	١٠٦	٣٨,٧	١٢٧	٤٤,٥	٤٦	١٦,٨
٧	تحليل العمل وما يرتبط به من تحليل المهام وتطويع المهارة.	٥٦	٥٦,٩	٩٨	٣٥,٨	٢٠	٧,٣
٨	دراسة الحالة.	١١٦	٤٧,٣	١٣٦	٤٩,٦	٢٢	٨,٠

من قراءة الجدول رقم (١٢) يتضح الآتي :

- تبين آراء أفراد العينة حول أسلوب أو طريقة تقويم برامج التدريب على رأس العمل، وقد يرجع هذا التباين بين أفراد العينة، إلى حاجة هذا الأسلوب من التدريب إلى أكثر من وسيلة

للتقويم. فبعض أفراد العينة يؤيدون الاختبارات العملية كوسيلة للتقويم بنسبة موافقة ٦٢%-، والبعض الآخر يرى أن أسلوب تحليل العمل وما يرتبط به من تحليل للمهام وتحليل المهارة يجب أن يكون أحد أساليب التقويم - بنسبة موافقة ٥٧% تقريبا.

كما يلاحظ أيضا الاتفاق شبه الجماعي بين أفراد العينة على أهمية استخدام كل الوسائل والطرق المطروحة في الجدول السابق في تقويم برامج التدريب على رأس العمل، ذلك لأن كل أسلوب أو طريقة منها يقاس جللها مهما من جوانب هذا النوع من التدريب.

المحور الحادي عشر : توزيع الأوزار المنوطة بالمعلمين على التدريب .

جدول رقم (١٣)

وجهة نظر الخبراء في توزيع الأوزار المنوطة بالمعلمين على برامج التدريب على رأس العمل بالمدرسة الثانوية

م	العلمون بالتدريب	الأوزار المنوطة بهم	همة جدا		همة		أقل أهمية	
			%	هـ	%	هـ	%	هـ
١	مستشار المادة	- المشاركة في التخطيط لهذه البرامج (السياسات- الأهداف - المحتوى) .	١٣٠	٤٧,٤	٢٢	٨	١٠	٣,٦
		- المشاركة في تنفيذ هذه البرامج .	٩٠	٣٢,٨	٤٤	١٦,١	٢٨	١٠,٢
		- المشاركة في تقديم هذه البرامج .	٧٤	٢٧	٧٠	٢٥,٥	١٨	٦,٦
		- المشاركة في متابعة هذه البرامج .	٨٢	٢٩,٩	٢٦	٩,٥	١٢	٤,٤
		- المشاركة في التخطيط لهذه البرامج (السياسات- الأهداف - المحتوى) .	٩٤	٣٤,٣	٥٤	١٩,٧	٢	٠,٧
٢	الموجه العام	- المشاركة في تنفيذ هذه البرامج .	١٢٦	٤٦	٦٦	٢٤,١	٢٢	٨,٠
		- المشاركة في تقويم هذه البرامج .	٨٤	٣٠,٧	٤٤	١٦,١	٦	٢,٢
		- المشاركة في التخطيط لهذه البرامج (الاحتياجات التدريبية - المحتوى) .	١٠٦	٣٨,٧	٤٤	١٦,١	٢	٠,٧
٣	الموجه	- المشاركة في تنفيذ هذه البرامج .	١١٦	٤٢,٣	٨٨	٣٢,١	٨	٢,٩
		- المشاركة في تقويم هذه البرامج .	٩٨	٣٥,٨	٣٢	١١,٧	٣٦	١٣,١
		- يشارك في الأوزار السابقة .	٦٢	٢٢,٦	٢٦	٩,٥	٣٤	١٢,٤
٤	مدير المدرسة	- المسؤول عن متابعة إجراءات تنفيذ البرنامج للتدريب .	١٤٤	٥٢,٦	٦٤	٢٣,٤	١٠	٣,٦
		- حل مالف يطرح في تنفيذ البرنامج من مشكلات .	١٠٠	٣٦,٥	٣٢	١١,٧	١٠	٣,٦

تابع جدول رقم (١٣)

م	القائمون بالتدريب	الأدوار المنوطة بهم	همة جدا		همة		أقل أهمية	
			ك	%	ك	%	ك	%
٥	المدرس الأول	- المشاركة في تحديد الاحتياجات التدريبية للمكتربين - متابعة التطور العلمي والمهني للمكتربين بعد انتهاء البرنامج .	١٤٠	٥١,١	٣٨	١٣,٩	١٤	٠,١
			١٣٠	٤٧,٤	٦٧	٢٢,٦	١٤	٠,١
٦	مستسق برامج التدريب	- يتولى كل خطوات البرنامج التدريبي (تحديد الاحتياجات للتدريب) . - تحديد الأهداف - تحديد المستوى - تنفيذ البرنامج - تقويم البرنامج - المتابعة والإشراف	١٢٠	٤٣,٨	٥٨	٢١,٤	٢٨	٠,٢
			٩٦	٣٥,٠	٥٧	١٩	٢٨	١٠,٢

من قراءة للجدول رقم (١٣) يتضح الآتي :

- تبين استجابات أفراد العينة حول الأدوار المنوطة بالمشاركين في برامج التدريب على رأس العمل، إلا أن أنهم متفقون على ضرورة أن يكون لكل من واحد من المشاركين في هذه البرامج دور محدد يقوم به يتناسب وتخصصه وخبراته السابقة .
- كما يتضح من الجدول السابق وجود أدوار متعددة لمنسق برامج التدريب - أخصائي تدريب - على خلاف الصورة القديمة والتقليدية التي كانت تقتصر على بعض الأدوار الثانوية .

المحور الثاني عشر: مصادر تمويل برامج التدريب على رأس العمل :

جدول رقم (١٤)

وجهة نظر الخبراء في كيفية توفير مصادر تمويلية لبرامج التدريب على رأس العمل بالمدرسة الثانوية

م	بدائل التمويل	همة جدا		همة		أقل أهمية	
		ك	%	ك	%	ك	%
١	تخصيص جزء من الميزانية المخصصة للتدريب ضمن الميزانية العامة للتعليم .	١٩٤	٧٠,٨	٦٨	٢٤,٨	١٢	٤,٤
٢	مشاركة الأهالي والقطاع الخاص ورجال الأعمال .	١٣٠	١٧,٤	١١٤	٤١,٦	٣٠	٠,٩
٣	مشاركة السلطات المحلية	١١٦	٤٢,٣	١٠٨	٣٩,٤	٥٠	١٨,٢

تابع جدول رقم (١٤)

م	بداية التمويل	مهم جدا		مهم		أقل أهمية	
		ك	%	ك	%	ك	%
٤	إضافة ضريبة تعليمية يخصص نطفا لهذا الغرض	٥٨	٢١,٢	١١٤	٤١,٦	١٠٢	٣٧,٢
٥	تشجيع المعونات الأجنبية في هذا المجال .	٩٦	٣٥,٠	٩٦	٣٥,٠	٥٨	٢١,٧
٦	ترشيد نفقات مجالات التدريب الأخرى للمعلمين مما يوفر موارد مالية للإلتحاق على هذا النوع من للتدريب	١٠٨	٣٩,٤	٩٢	٣٣,٦	٧٤	٢٧,٠
٧	تشجيع نظام الولف الإسلامي للإلتحاق منه على تدريب المعلمين بخاصة .	١١٤	٤١,٦	١٢٤	٤٥,٣	٣٦	١٣,١
٨	إعطاء صلاحيات خاصة للمدرس التي يقام فيها هذا النوع من التدريب لجمع التفرعات والهيئات من البيئة المعنية للإلتحاق منها على هذا الغرض .	١٠٠	٣٦,٥	١١٤	٤١,٦	٦٠	٢١,٩
٩	الاستفادة من الدعم المالي الذي تقدمه الهيئات الدولية المعنية بالتعليم ، كالبانك الدولي ، واليونسكو وغيرها .	١٦٢	٥٩,١	٨٤	٣٠,٧	٢٨	١٠,٢
١٠	المشروعات الاستثمارية بالمدراس لتوفير الدعم اللازم للتدريب .	١٢٦	٤٦	١١٨	٤٣,١	٣٠	١٠,٩
١١	الاستفادة من موارد مجالس الآباء والمعلمين .	١٠٤	٣٨	١٢٨	٤٦,٧	٤٢	١٥,٣
١٢	زيادة مصروفات التلاميذ لدعم هذا النوع من التدريب .	٦٠	٢١,٩	٦٦	٢٤,٠	١٤٨	٥٤,٠

من استعراض الجدول رقم (١٤) يتضح الآتي :

- أن غالبية أفراد الهيئة يرون ضرورة أن يخصص جزء من ميزانية التعليم لبرامج التدريب على رأس العمل .
- كما أكد المستجيبون على ضرورة الاستفادة من المنح والدعم المالي الذي تقدمه المؤسسات والهيئات الدولية المعنية بالتعليم وبالبرامج التدريبية كالبانك الدولي واليونسكو وغيرها .
- كما أكد المستجيبون على ضرورة تنويع مصادر تمويل برامج التدريب بعامة وبرامج التدريب على رأس العمل بخاصة، وكذلك ضرورة تفعيل مشاركة القطاع الأهلي والخاص في هذا المجال ، كما أكدوا أيضا على ضرورة العودة إلى نظام الوقف الإسلامي لدعم العملية التعليمية بعامة وبرامج تدريب المعلمين ورفع مستواهم بخاصة .

تطبيق عام على نتائج الدراسة الميدانية :

من مراجعة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية، سواء بالنسبة للاستجابات المقيدة أو المفتوحة، فثمة مجموعة من التوجيهات والنتائج الإجمالية تعرض لها فيما يلي :

- أظهرت الدراسة الميدانية حاجة برامج تدريب المعلمين على رأس العمل إلى وجود أهداف سلوكية محددة سلفاً، لأن وجود هذه الأهداف يساعد على نجاح هذه البرامج وبلتالي تطوير أداء المعلمين المشاركين فيها، وذلك من حيث قدرتهم على الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعلم، والإحاطة بالأساليب الحديثة في مجال التقويم، وإتقان طرق التدريس الحديثة، وغيرها من الأمور التي ترفع من الأداء المهاري للمعلم .

- كما بينت الدراسة أيضاً مدى حاجة جميع العاملين بالمدرسة الثانوية للتدريب على رأس العمل، وبخاصة المعلمين في كافة التخصصات ، لاسيما الجدد منهم ، وذوي التقديرات الضعيفة .

- أوضحت الدراسة أيضاً حاجة برامج تدريب معلمي المدرسة الثانوية إلى التخطيط لها على مستوى المدارس والمتخصصين والخبراء الذين لهم علاقة مباشرة بالعملية التعليمية كمستشاري المواد التعليمية، والموجهين، والمدرسين الأوائل، بحيث يكون التخطيط منطقياً من واقع العملية التعليمية ومن احتياجات المتدربين المختلفة .

- كما أوضحت الدراسة للميدانية أيضاً أهمية مشاركة أصحاب الخبرة والمتخصصين في مجال التدريب في تقديم برامج التدريب على رأس العمل من أساتذة جامعات وأساتذة كليات التربية، والموجهين والمدرسين الأوائل والمعلمين المتميزين في تخصصاتهم .

- كما أظهرت الدراسة الميدانية أيضاً حاجة هذه النوعية من البرامج التدريبية إلى تنوع في مصادر التعلم ومعينات التدريب من استخدام الحاسب الآلي والبرامج الإلكترونية، والوسائل السمعية، والارتباط بشبكة الإنترنت، والفيديو كوفرس وغيرها .

- كما بينت الدراسة أيضاً حاجة برامج التدريب على رأس العمل إلى أكثر من طريقة أو أسلوب بتقديمها للمتدربين، تتركز في معظمها على الطرق والأساليب العملية والتطبيقية، بالإضافة إلى بعض الأساليب النظرية المعتمدة على الحوار كأسلوب العصف الذهني، وحلقات النقاش .

- كما أوضحت النتائج كذلك أولويات الموضوعات التدريبية، حيث يرى أفراد العينة أهمية أن يتركز التدريب على إكساب المعلمين المهارات والكفاءات التدريبية، ثم يلي ذلك التدريب على استخدامات التكنولوجيا التعليمية، كما أبدى أفراد العينة إمكانية أن يتضمن التدريب جوانب مهنية وثقافية أخرى .
- أكدت الدراسة الميدانية ضرورة أن ينحدر التدريب مصاحبا لهذه التدريس في الوحدات والأبواب الرئيسية للمقرر، وهذا يجعل توقيت إجراء التدريب مرتبطا بعملية التدريس أكثر من ارتباطه بأوقات الإجازات، ولعل هذه النتيجة تتفق مع توجيهات التدريب على رأس العمل التي أظهرتها أدبيات الدراسة .
- كما أوضحت الدراسة أيضا ضرورة مشاركة جميع القائمين على برنامج التدريب على رأس العمل " مستشارو المواد - الموجهون - مديرو المدارس - المدرسون الأوائل - منسقبو برامج التدريب " في كافة عمليات البرنامج من تخطيط ومشاركة في التنفيذ ومشاركة في التقييم والمتابعة .
- وأخيرا فإن الدراسة الميدانية أظهرت حاجة برامج تدريب المعلمين على رأس العمل إلى ضرورة تنوع مصادر تمويل هذه البرامج، بحيث يسمح لمساهمات القطاع الخاص ورجال الأعمال والعودة إلى استخدام أسلوب الوقف الإسلامي، بالإضافة إلى تلقي المساعدات والمنح الدولية في هذا المجال .

القسم الرابع

" تدريب المعلمين على رأس العمل في المدرسة الثانوية

نموذج مقترح من منظور نظمي "

تمهيد :

لقد وضح من عرض وتحليل أدبيات التدريب على رأس العمل، ومن رصد الخبرة العالمية في هذا المجال أن هناك تنامي في الأخذ بهذا المفهوم باعتباره يحقق مجموعة من المزايا للمؤسسات المدرسية ولتنمية العاملين فيها في آن واحد، كما يتواءم مع ما تنادي به فلسفة التعليم والتدريب المستمر كفلسفة موجهة للتنمية البشرية في السياق التربوي المعاصر .

كذلك فلقد تجمع لدى الدراسة مجموعة من النتائج المهمة من استطلاع وجهات نظر خبراء التعليم الثانوي والمتخصصين في التدريب في كيفية التحول بمفهوم التدريب على رأس العمل إلى إجراءات عملية، وإلى اعتباره جزءاً من إصلاح المنظومة المدرسية.. وانطلاقاً من كافة هذه النتائج النظرية والميدانية تتقدم الدراسة للراغبة بنموذج مقترح لعملية تدريب المعلمين على رأس العمل في المدرسة الثانوية من منظور نظمي، يمكن أن نقدمه إلى صانعي السياسات الإنمائية وللقائمين على تخطيط التعليم الثانوي، وذلك على مدى المستقبل المنظور لمجتمعنا. ولنعرض له فيما يلي :

التدريب على رأس العمل كنظام فرعي لنظام المدرسة:

وفق منهجية النظم والتي سبق الإشارة إليها، فالتدريب على رأس العمل يمكن تصوره كنظام فرعي لنظام المدرسة الثانوية، وهذه بدورها- أي المدرسة الثانوية جزء من منظومة التعليم والمجتمع الخارجى..

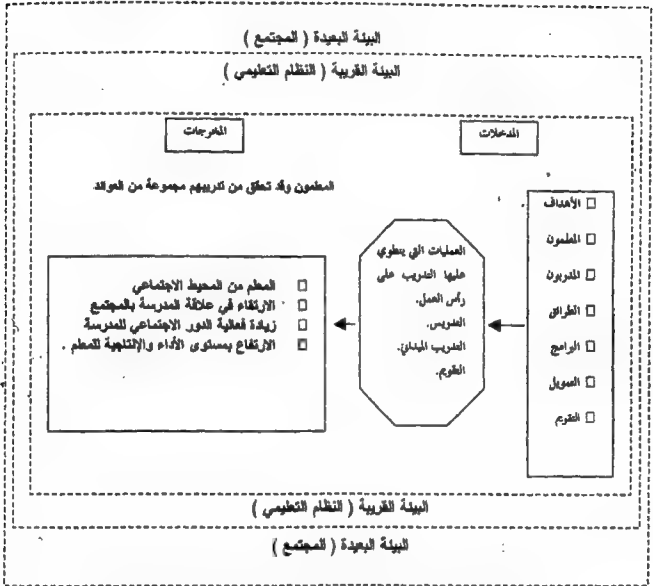
وهذا الفهم يتيح للقائمين على تخطيط وتنفيذ برامج التعليم الثانوي مقارنة جديدة بين مفهومي التدريب والتعليم، وبين التنمية المهنية والممارسة اليومية للمعلمين.

ومضى أن التدريب على رأس العمل يمثل منظومة فرعية لنظام المدرسة الثانوية أي كونه أحد المدخلات الرئيسية إلى هذا النظام، وهذا يعني في الترجمة الواقعية العملية إمكانية إثراء المنظومة المدرسية، والارتقاء بالعملية التعليمية، حيث يشكل هذا الأملوب من التدريب للمعلمين إضافة جديدة إلى معلوماتهم، وكفاياتهم ومهاراتهم، وسوف يزيد من فاعلية العلاقات البينية بين المعلمين في داخل التخصص الواحد، وفيما بين التخصصات المختلفة، في إطار مفهوم التعاون بين العلوم والتخصصات Interdisciplinary، وهذا كله إضافة إلى عدم إرهاب النظام المدرسي بترك معلميه لفترات تطول أو تقصر يتجهون فيها إلى إجراء تدريب بعيد عن مكان العمل بالمدرسة، مما يشكل أحياناً هدراً لوقت العملية التعليمية وانقساماً بين الواقع التعليمي المعاش بالمدرسة وعمليات التدريب التي تأتي غالباً في صورة شكلية يحته ولا تعدو كونها محاضرات نظرية " حول العملية التعليمية" لا عن داخل العملية التعليمية ذاتها".

- ولكن ما مكونات التدريب بمنظومة فرعية للمنظومة المدرسية ؟

من الأهمية أن ننبين مكونات منظومة التدريب على رأس العمل كما يوضحها الشكل رقم

(٤) وذلك حتى يتسنى لنا فهم كيفية عمل هذه المنظومة وسبل تفعيلها داخل المنظومة المدرسية.



شكل رقم (٤) للتدريب على رأس العمل بمنظومة فرعية لنظام المدرسة الثانوية

ويتضح من الشكل السابق، أن هناك العديد من المنخالات تتفاعل داخل منظومة التدريب على رأس العمل :

(أهداف التدريب - المعلمين - المدربين - البرامج - الطرائق - الأنشطة - التقويم - التمويل .. الخ)

كما أن هناك مجموعة من العمليات التي تتم داخل نظام التدريب على رأس العمل ومنها:

(التعليم - التدريب - التدريس المصغر - للتدريس مع التلاميذ - التغذية الراجعة - تحسين عمليات التعليم والتدريب) .

ومن المتوقع أن يسفر هذا الأسلوب من التدريب على (المخرجات) ممثلة في المعلم وقد تحقق من تدريبه مجموعة من العوائد :

(أ) عوائد على المعلم ذاته مثل :

- التنمية المهنية .
- تحسين الأداء .
- مزيد من الارتباط بالمهنة .
- تحسين العلاقات البينية بين المعلمين .
- و بين المعلمين والإدارة .

(ب) عوائد على المجتمع المدرسي :

- التشغيل الأمثل للموارد .
- توفير الوقت والجهد والنفقات لزيادة كفايات المعلمين ومهارات المعلمين .
- تحسين الجودة النوعية للتعليم والارتقاء بمستوى أداء الطلاب .
- تبادل الخبرات وإثراء الحياة المدرسية .

(ج) عوائد على المجتمع الخارجي :

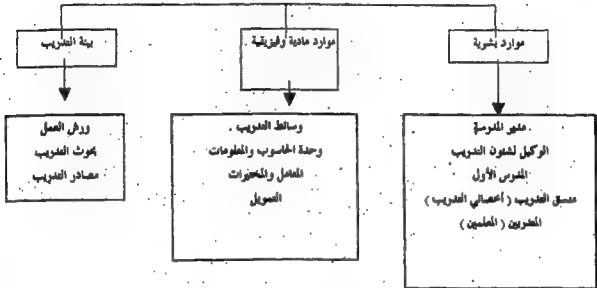
- الارتقاء بالمكانة المهنية والاجتماعية للمعلمين .
- مزيد من الفاعلية للدور الاجتماعي للمدرسة .
- تبادل الخبرات بين المدرسة وأعضاء ومؤسسات المحيط الاجتماعي .

وبناء على أن التدريب على رأس العمل جزءا في نسيج ونظام المدرسة الثانوية، فالسؤال الجوهرى هو: كيف يمكن تفعيل هذا النظام حتى يؤتى ثمرته في تحقيق العوائد السابق ذكرها؟.. والإجابة على ذلك نعرضها كما يلي :

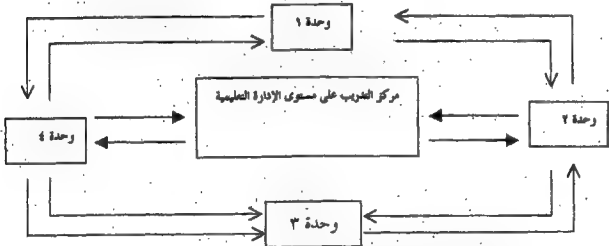
أولا : التنظيم المقترح لبنية التدريب على رأس العمل :

من المتصور أن يكون بالمدرسة الثانوية (وحدة تدريبية) ترتبط بمستوى أعلى (مركز تدريب محلي على مستوى الإدارة أو المديرية للتعليمية) ويوضح ذلك الشكلين التاليين :

وحدة تدريبية داخل المدرسة الثانوية



شكل رقم (٥) تصور مقترح لتكوين الوحدة التدريبية داخل المدرسة الثانوية .



شكل رقم (٦) تصور مقترح للارتباط التنظيمي بين وحدات التدريب على رأس العمل في نطاق الإدارة التعليمية

والتنظيم المقترح الذي يوضحه الشكلان (٥)، (٦) يجعل من الوحدة للتدريبية جزءاً رئيساً قسماً تكوين كل مدرسة، وأن هذه الوحدة ترتبط بمستوى تنظيمي أعلى (مستوى الإدارة أو المديرية التعليمية)، كما أن هذه الوحدة التدريبية تتفاوت وتتبادل الخبرات مع الوحدات الأخرى المماثلة لها في داخل كل إدارة تعليمية، ويكون دور المستوى المركزي من التدريب من قبل

السوزارة، هو مجرد وضع السياسة العامة، ووضع سياسة للتزويد بالموارد المادية والفيزيكية اللازمة للوفاء بمتطلبات هذا التدريب ..

ثانيا : من هم المعنيون بالتدريب على رأس العمل ؟

في المقدمة يجي المعلمون من كلفة للتخصصات ، وكذلك المعاونون من مشرفي الأنشطة، والمرشد الطلابي ، والاختصاصي النفسي والاجتماعي .. وينتظم هؤلاء في تدريب يتخذ الطابع (الفردي) أو تدريب يتخذ الطابع (الجماعي)، وذلك حسب طبيعة ومهمة التدريب، ويتم ذلك بتخطيط وتوجيه ومتابعة من قبل وكيل المدرسة لشئون التدريب، وهي وظيفة يمكن استحداثها بالهيكل الإداري بالمدرسة، وكذا المدرس الأول المسؤول عن التدريب أو منسق التدريب، وثمة إمكانية للاستعانة بالمعلمين القدامى، أو بعض الخبراء من ذوي الكفايات من الجامعات ومن قطاعات العمل للمعونة والمشاركة في تدريب المعلمين، هذا بالإضافة إلى الدور المحوري للتوجيه الفني في عمليات التخطيط والمتابعة والتقييم لما يتم من تدريب بالمدرسة، وهو الدور الذي يضاف إلى مهام التوجيه الراهن .

ثالثا : ما الملامح الرئيسية في تكوين محتوى برنامج التدريب على رأس العمل ؟ .

تشير الأدبيات ونتائج عدد من الدراسات الميدانية إلى أن التدريب على رأس العمل ينصب أساسا على تنمية " الكفاءات " و " المهارات " المرتبطة بالتدريس في داخل كل تخصص، على أن هذا التوجه بحاجة أيضا إلى موضوعات ذات طبيعة ثقافية واجتماعية وسيكولوجية، وهذه ينبغي أن لا تغطي على المستوى الرئيسي المرتبط بالكفايات والمهارات .

هذا ومن المتصور أن يكون اهتمام برنامج التدريب على رأس العمل موجها بصفة خاصة إلى تدريب المعلمين على استخدامات تكنولوجيا المعلومات وكيفية توظيف الحاسبات والإنترنت لمصلحة العملية التعليمية، وكيفية توظيف مصادر وأوعية المعلومات للارتقاء بكفاءات المعلم وصلل مهاراته التدريسية، ثم أن المقترح الأهم في مجال وضع أولويات للموضوعات التدريبية، هو أن يستهدف التدريب أيضا تنمية طرائق التفكير لدى المعلمين، وتعليمهم كيف يدفعون بتلاميذهم إلى التفكير من خلال التخصصات التي يقدمونها فيما يعرف "باستراتيجيات التفكير" .

رابعا : ما مستويات المشاركين في تقديم برامج التدريب على رأس العمل ؟

لأبد من التنويه بداية إلى أن وضع توصيف للوظائف والأدوار المنوطة بالقائمين على تقديم برامج التدريب على رأس العمل، هو أمر يحتاج إلى دراسة مستقلة وبهذهنا أن نعرض بصفة مبدئية لأهم هذه الأدوار والمسؤوليات كما وضحت من نتائج الجانب الميداني :

١ - مستشار المادة :

- المشاركة في التخطيط لهذه البرامج من حيث وضع السياسات والأهداف والمحتوى .
- في تنفيذ هذه البرامج .
- المشاركة في تقديم هذه البرامج .
- المشاركة في تقييم ومتابعة هذه البرامج .

٢ - الموجهون :

- المشاركة أيضا في التخطيط لهذه البرامج وما تتطلبه عملية التخطيط من إجراءات ووضع السياسات، والأهداف، والمحتوى التدريبي.
- المشاركة في تنفيذ هذه البرامج .
- المشاركة في عمليات التقييم والمتابعة .

٣ - مدير المدرسة :

- يشارك في الأذوار السابقة .
- هو المسئول عن متابعة إجراءات تنفيذ البرنامج التدريبي .
- حل المشكلات التي تواجه البرنامج التدريبي .

٤ - المدرس الأول :

- يشارك في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد أو ضعاف التقديرات .
- متابعة التطور العلمي والمهني للمتدربين بعد انتهاء البرنامج التدريبي.

٥ - منسق برامج التدريب :

- يشارك في كل خطوات البرنامج التدريبي .
- يشارك في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين المتدربين .

وبالطبع فإن هذا التصور المقترح للقائمين على برامج التدريب على رأس العمل بحاجة إلى مناقشة وتطوير كما أسلفنا .

خامسا : ما الطرق الفاعلة التي يمكن اتباعها في تقديم برامج للتدريب على رأس العمل ؟
انطلاقا من الهدف الرئيسي لتلك البرامج، والذي يدور حول تنمية الكفايات والمهارات المرتبطة بتدريس مواد التخصص المختلفة، فتمة مجموعة من الطرائق التدريبية المتلائمة مع هذا الهدف، وقد أوضحتها النتائج الميدانية في الدراسة الحالية، ومن أهمها :

- أسلوب المحاكاة - أسلوب لعب الأدوار - الحصف الذهني - التمارين والتطبيقات العملية -
- التدريب المصغر - طريقة المشاريع - الحقائق التعليمية - المؤتمر التعليمي - V.Co .
- التدريب المبرمج من خلال الوسائط المتعددة .M.M .

سادسا : من أين نأتي بالدعم المادي والتمويل اللازم لإقامة برنامج التدريب على رأس العمل ؟
 في تصور الدراسة الراهنة أن يكون تمويل هذا التدريب في الشطر الرئيسي منه مسئولية حكومية تقع على عاتق وزارة التعليم، على أن تهض المحليات بدور مساعد في توفير الدعم وتأمين متطلبات هذا التدريب من خلال توظيف إمكانات البيئة المحلية، وتعزيز دور الأهالي والمقتردين من رجال الأعمال والمستفيدين من نواتج التعليم الثانوي، وكذا من خلال استثمار إمكانات التعليم الفني من ورش ومصانع تدريب.. وثمة مقترحات لإثراء وتعزيز الدعم المادي اللازم لتفعيل برامج التدريب على رأس العمل وذلك كما يلي :

- تخصيص جزء من الميزانية العامة للتعليم لميزانية التدريب .
- تفعيل دور المشاركة الأهلية والشعبية في تمويل التعليم وبالتالي سيكون لذلك مردود إيجابي في تمويل برامج التدريب .
- ترشيد نفقات تدريب المعلمين في البرامج التقليدية التي لا طائل فعلي من ورائها وتخصيص الوفرة من هذه النفقات لبرامج التدريب على رأس العمل .
- عطاء صلاحيات خاصة للمدارس بتلقي التبرعات والهبات على أن يحول جزء من إيراداتها لتمويل برامج التدريب على رأس العمل .
- الاستفادة من الدعم المالي الذي تقدمه الحكومات والمؤسسات والهيئات الدولية لتمويل التعليم.
- تشجيع نظام الوقف الإسلامي للإنفاق منه على التعليم بعامة وعلى التدريب بخاصة

مقترحات بدراسات قادمة :

- تواصلا مع الدراسة الراهنة ، فيمكن اقتراح دراسات أخرى قائمة كما يلي :
- ١- إجراء دراسات مماثلة للدراسات الحالية لتفعيل التدريب على رأس العمل في مراحل التعليم الأخرى بخلاف المرحلة الثانوية .
- ٢- دراسة حول الجوانب الخاص باقتصاديات التدريب على رأس العمل مقارنة بالتدريب التقليدي.
- ٣- دراسة حول توظيف تقنيات الاتصال والإعلام الحديثة في التدريب على رأس العمل في التخصصات المختلفة -

المراجع

- ١- أحمد، نازلي صالح وآخرون (١٩٩٧/٩٦) : مهنة للتعليم، برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية المستوى الجامعي، وزارة للتربية والتعليم بالإشتراك مع الجامعات المصرية .
- ٢- الخطيب، أحمد، (١٩٨٩) : دور مؤسسات إعداد وتدريب المعلم في تعزيز مهنة التعليم، دراسات تربوية، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، المجلد الرابع، الجزء (١٦)، يناير ١٩٨٩.
- ٣- النباس، صالح بن مبارك (١٩٩١) : للتدريب ونظريات الاتصال، رسالة الخليج العربي، العدد التاسع والثلاثون، مكتب للتربية العربي لدول الخليج .
- ٤- السيد، سعد محمد، وآخرون، (٢٠٠١) : مفاهيم ومصطلحات التخطيط للتربوي، الرياض، الإدارة العامة للتخطيط التربوي، وزارة المعارف السعودية .
- ٥- اليونيسكو، (١٩٩٨) : المعلمون والتعليم في عالم متغير، تقرير عن التربية في العالم لعام ١٩٩٨ .
- ٦- حربي، منير عبدالله، (١٩٩٥) : مدى وفاء مؤسسات تدريب معلمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لمتطلبات تحقيق هدفها - دراسة ميدانية - للتربية المعاصرة، للعدد التاسع والثلاثون، السنة الثانية عشر، سبتمبر ١٩٩٥ .
- ٧- حداد، محمد زياد، (١٩٩٠) : تصميم وتنفيذ برامج للتدريب - بأسلوبية رقمية سلوكية لتحسين الموظفين والمؤسسة والوظيفة، سلسلة التربية الحديثة (٣٠)، عمان، دار للتربية الحديثة
- ٨- رفاعي، علي محمد، (١٩٨٧) : الأساليب الحديثة للتدريب الإداري، المجلة العربية للتدريب، العدد الأول، الرياض، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب .
- ٩- زاهر، ضياء الدين، (١٩٩٥) : الوظائف الحديثة للإدارة المدرسية من منظور نظمي، مستقبل التربية العربية، المجلد الأول، أكتوبر ١٩٩٥ .
- ١٠- زاهر، محمد ضياء الدين، (٢٠٠١) : التقرير النهائي للدراسة المسحية عن وحدات التدريب داخل مدارس للتعليم الأساسي، مقدم إلى وحدة التخطيط والمتابعة، برنامج تحسين التعليم، القاهرة، مايو ٢٠٠١.
- ١١- سعيد، محمد مالك (١٩٨٩) : تدريب معلمي المرحلة الابتدائية في أثناء الخدمة (دراسة مقارنة) ، التربية المعاصرة، للعدد الثالث عشر، أكتوبر ١٩٨٩.
- ١٢- سيكران، لؤما، (١٩٩٨) : طرق البحث في الإدارة، منخل بناء المهارات البحثية، ترجمة بسيوني، إسماعيل علي، والعزاز، عبدالله سليمان، الرياض جامعة الملك سعود.
- ١٣- صبيح، نبيل أحمد عامر، (١٩٨١) : دراسات في إعداد وتدريب المعلمين، الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية .

- ١٤- عبد العظيم، أحلام محمد، (١٩٩٨) : رؤية السياسة التعليمية لاستخدام التكنولوجيا في تطوير التعليم (دراسة تقييمية) للتربية والتنمية، القاهرة، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، العدد (١٥)، ديسمبر ١٩٩٨ .
- ١٥- قصرلوي، نهلة، (١٩٩٦) : أثر التدريب في رفع مستوى المعلمين وأدائهم، التربية، العددان ١٣٣-١٣٤ ديسمبر/يناير ١٩٩٦، دولة الإمارات العربية .
- ١٦- مركز التدريب التربوي، (١٩٩٤) : المدرسة وحدة أساسية للتطوير التربوي والاجتماعي، رسالة المعلم، عمان، الأردن، العدد ٣١ ١٩٩٤ .
- ١٧- يوسف، عبد الواحد عبدالله (١٩٨٥) : إعداد وتدريب المعلم المجدد ، التربية الجديدة ، العدد (٣٦) سبتمبر ١٩٨٥ .
- 18- Berger, M.,R., (1996) : Developing A Quality Teaching Force, American Federation of Teachers, National Conference on Teacher Education, Preparation - Training Welfare, International Experience Round Table, Egypt, Cairo.
- 19- Catchings, Marilyn, (2000) : The Models of Professional Development for Teachers: Factors Influencing Technology Implementation in Elementary Schools, The Louisiana State University, Publication AAT9979252 Number Dissertations - Full Citation & Abstract .
- 20- Corley, Theresa Roebuch, (2000) : Staff Development and Secondary Science Teachers: Factors That Affect Voluntary Participation, University of Alabama at Birmingham Publication AAT 9976842 Number, Dissertations - Full Citation & Abstract .
- 21- Dean, Joen, (1991) : Professional Development in School, Philadelphia Open University Press .
- 22- Franks, Ruth A., (2000) : An Investigation Into The Effectiveness of The Trainers Model for In - Service Science Professional Development Programs for Elementary Teachers, The University of Texas AAT 992791 N., Umi Pro Quest Digital Dissertation - Full Citation & Abstract
- 23- Furlong, J., (1996) : School - Based Initial Teacher Education: Recent Experience in England and Wales., Paper Presented at National Conference on Teacher Education, Cairo, Egypt, Nov., 1996 .
- 24- Jayce, Bruce & Clift, R., (1984) : The Phoenix Agenda Educational Reform in Teacher Education, Educational Researcher 5-18 April .
- 25- Miller, B., (1987) : The History of Training in Teacher Education, (Edr) Training Development, Handbook - A Guide To Human Resource Development. New York: Mc Graw - Hill Book Co .

- 26- Mycuae, Sheri J., (2000) : The professional Circle: A Case Study of Agrout Work Model of Professional Development With primary Grade Early Childhood Teachers, University of New Orleans Publication AAT 9970111 .
- 27- Sekaram, Uma, (1992) : Research Method for Business Askill Building Approach, Second Edition, by Cohn Wiley and Sons. Inc Illinois U.S.A .
- 28- Stallings, & Kowalski, (1990) : Research on Professional Development Schools, in Handbook of Research Macmillan Publishing Company, New York.
- 29- StephaInc, Kim K., (2000) : The New Teacher Mentor Program In Baltimore Country Public Shools AAT 995227 N., Ami Pro Quest Digital Dissertation - Full Citation & Abstract.
- 30- Stewart Melanie R., (2000) : The Evalution of Professional Development Traning for Elementaty Teachers in Urban, AAT 9963466 N., Umi Pro Qeust Digital Dessertion - Full Citation & Abstract.
- 31- Rowe, Parricia Irwin, (2000) : Perceptions of Physical Education Teahers About The Desige and Implementaion plementaion of In - Service Training: A Case Study, Michigan State University, Publication AAT 9971991 Number, Umi Pro Quest Digital Dissertation - Full Citation & Abstract .
- 32- Williams, Micheal ,(1991) : In - Service Educational and Training, Policy and Practice, Cassell Education Limited .
- 33- Webster, Thomas J., (2000) : First year Theacher: Their Evalution From Pre-service To The End of First year of Pratices in The Context of Organizational Frames, AAT 9973932 N., Umi Pro Quest Digital Dissertation - Full Citation & Abstract.
- 34- Wiater, Werner, & Schrom, Werner,(1996), German Experience, National Conference on Teacher Education, Preparation - Training - Welfare, International Experince Round Table. Egept , Cairo .

الملاحق

ملحق رقم (١) أداة الدراسة الميدانية^(١)

صحيفة الاستبيان

حسـول

"تفعل دور المدرسة الثانوية كوحدة لتدريب المعلمين"

(من وجهة نظر الخبراء والمختصين)

إعداد

د. نبيل عبد الخالق متولى

مدرس أصول التربية بكلية التربية بالسويس

٢٠٠١ م

^(١) أصل صحيفة الاستبيان مودعة لدى سكرتارية تحرير مجلة مستقبل التربية العربية .

ملحق رقم (٢) : قائمة بأسماء السادة المحكبين

الدرجة الوظيفية	الاسم	م
أستاذ التزيين بكلية التربية بدمياط	أ. د. / أحمد غلندر	١
أستاذ الكيمياء بكلية التربية جامعة الاسكندرية	أ. د. / جمال بديع محمد	٢
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم كلية التربية بطنطا	أ. د. / حسن حسين زيتون	٣
أستاذ الإدارة والتخطيط بكلية التربية جامعة الأزهر	أ. د. / حسن عبد المالك	٤
وكالة الإدارة العامة للتدريب بوزارة التعليم	أ. ذكية محمود رمضان عدل	٥
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بتربية دمياط	د. شوقي السيد الشريفي	٦
خبير التدريب بالإدارة العامة للتدريب بوزارة التعليم	أ. عادل العشري	٧
أستاذ أصول التربية بكلية التربية بجامعة عين شمس	أ. د. / عبد الرازقي إبراهيم محمد	٨
أستاذ أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس	أ. د. / على السيد الشفيهي	٩
أستاذ الإدارة والتخطيط للمساعد بالمركز القومي للبحوث التربوية	د. فؤاد أحمد حلمي	١٠
أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد بتربية الأزهر	د. محمد العجمي	١١
أستاذ أصول التربية بكلية التربية بجامعة عين شمس	أ. د. / مصطفى عبد القادر عبد الله	١٢
أستاذ الإدارة والتخطيط بتربية الأزهر	أ. د. / همام بدر لوي زيدان	١٣
أستاذ أصول التربية بكلية التربية بجامعة الاسكندرية	أ. د. / عبد الفتاح حجاج	١٤
أستاذ أصول التربية بكلية التربية جامعة الاسكندرية	أ. د. / عنتر لطفي	١٥



كفالة حق المرأة في التعليم والتعلم : القيود والفرص المتاحة في المجتمع والتعليم المصري في العقود الأولى من القرن الـ ٢١ .

د. عفاف محمد سعيد^(١)

مقدمة الدراسة وأهميتها :

لقد غدت قضية التنمية البشرية حقاً واجباً ومحوراً رئيسياً تنور حوله جهود المجتمعات في كوكبنا من أجل البقاء والنماء والتنافس والصراع في عالم اليوم والغد وكما يقرر "عمار" فتتسع أفاق القضية - قضية التنمية البشرية - لتشمل تنمية الإنسان كل الإنسان في مختلف قدراته وطاقاته إلى أقصى ما يمكن أن تبلغه على امتداد حياته، وتمتد كذلك إلى كل إنسان ، أينما كانت مواقعه المكانية أو الاجتماعية أو العملية .

والانتقالات إلى أهمية التنمية البشرية - وسيلة وغاية - ليس بجديد في الفكر الإنساني ، أو في الممارسات المؤسسية ، بيد أن تلك الأهمية في أولويتها قد أخذت تفرض نفسها بقوة وإلحاح منذ العقدين الماضيين لتحل موقع الصدارة من هموم التنمية ومتطلباتها حاضراً ومستقبلاً ويعزز هذا التوجه انتقال مركز الثقل في مصادر القوة والحيوية في مجتمعات القرن القادم ، من امتلاك للثروات الطبيعية إلى امتلاك المعرفة والقدرة على إنتاجها وتوظيفها وتوزيعها ، واستغلالها لخلق الثروة في صورها السلعية والختمية المألوفة وغير المألوفة^(٢) .

والتنمية البشرية الفاعلة والمؤثرة على هذا وسيلتها التعليم كما نعلم ، ولكنه التعليم الذي يعم كل أفراد المجتمع ذكوراً وإناثاً ، وعلى مدى حياتهم ، ووفقاً لفرص متكافئة لا يوقها الاستثناءات الطبيعية أو العرقية أو الجنسية للأفراد ، وهذا ما شاع في الأدبيات المعاصرة تحت مفهوم " تكافؤ الفرص التعليمية "^(٣) .

وانطلاقاً من مبادئ وأصول للتنمية البشرية المستدامة ، ومن الفهم الراهن لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يتصاعد الاهتمام بموضوع " الحق في التعليم والتعلم " وكفالة هذا الحق لدى فئات المجتمع ، وسبل تنظيمه وتنفيذه على صعيد الواقع التربوي والاجتماعي . ولعل كفالة حق

^(١) أستاذ مساعد بقسم أصول التربية بكلية الهيات جامعة عين شمس .

التعليم لدى قطاع المرأة بالذات يعد موضوعاً مثيراً للجدل حتى في تلك المجتمعات المتقدمة والتي قطعت شوطاً بعيداً في مجال حقوق الإنسان ، إذ تتباين الفلسفات والثقافات إزاء كفالة حق المرأة في التعليم ، وحتى مع إقرار المبدأ في ذاته ، تظل الاختلافات قائمة بخصوص كيفية تنفيذه وتنظيمه ..

وقد يرى البعض من المعنيين بالتربية في مجتمعنا أن تتلوه مثل هذا الموضوع أصبح غريب ذي بال ، بعد أن فتحت الأبواب أمام الجميع من دون تمييز للاحتحاق بالمؤسسات التعليمية على كافة مستوياتها ، بل إن هؤلاء يؤكدون وجهة نظرهم بتسديد الفتيات في بعض التخصصات والشعب الجامعية كأكسام اللغات مثلاً ، وأن هناك اليوم منافسة في الشهادات للامة بين الأولاد والبنات ، وقد تخصص لصالح البنات بتبوء مراكز متقدمة والحصول على معدلات نجاح عالية .. ومع تقدير هذه الوجهة ، إلا أن المذيق في أوضاع تعليم الإناث ، وبخاصة في المناطق الريفية والمحرومة والعشوائيات ، يجد ظواهر متفشية بين الإناث بالذات ، كالأحجام والتسرب وعدم مواصلة الدراسة ، والاكتفاء بالمراحل الأولى من التعليم ..

يحدث هذا في مجتمعنا ونحن نقولون على منافسة عاتية في عصر العولمة الذي يعلى بالأساس بنوعية البشر وقدراتهم المبدعة ومقياس التقدم فيه في حيازته لهؤلاء المبدعين بما يؤهلهم للمنافسة وبلوغ المعايير المبتغاه لعصر المعلوماتية القادم .. وعلى التربية - كما يقول تقرير التعلم ذلك الكثر المكنون (٣) - أن تمكن الجميع - في عصر العولمة بدون استثناء ، من استثمار جميع مواهبهم ، وكل طاقاتهم الخلاقة إلى أقصى مدى ، وهو ما يعني بالنسبة لكل فرد - ذكراً كان أم أنثى - شحذ قدراته الذاتية لكي ينسج له تحقيق مقاصده الشخصية ..

حول منهجية الدراسة :

البحث في كفالة حق المرأة المصرية في التعليم ليس ترفاً ، وإنما ضرورة حياتية تفرضها الرغبة المجتمعية العارمة على الاستعداد والتحسب للعيش في القرن الـ ٢١ بل والمنافسة مع الآخرين أيضاً ، فمصر أمة لها تاريخ مشرف ، وتطلع إلى مستقبل أفضل ، وفي هذا تتجه الدراسة الراهنة إلى البحث في الفرص المتاحة محلياً وعالمياً والحافزة على كفالة وتنظيم حق المرأة المصرية في التعليم والتعلم ، وكذلك القيود والمخاطر التي قد تحد من كفالة هذا الحق ، وتقصي أنواع القيود والفرص القائمة والمحتملة بشكل معطيات لدى متخذي القرار على كافة أصعدة السياسة الاجتماعية ، وبعض هذه المعطيات قد تكون لها أصول طبيعية أو مؤسسية أو سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية في الواقع المحلي المصري ، بينما قد يصدر بعضها الآخر عن

المحيط الإقليمي أو المحيط العالمي اللذين يتحرك فيهما متخذو القرارات في مصر . وعلى هذا فإن رصود القيود والفرص القائمة والمحتملة في مجال كفاية حق المرأة المصرية في التعليم والتعلم سوف يفيد في تصميم أية سيناريوهات يتم إجراؤها للنهوض بتعليم المرأة المصرية ^(٤) .

وهذا النهج من شأنه تمكين القائمين على تخطيط السياسات الإنمائية والتعليمية من وضع الحلول الآتية والمستقبلية التي تكفل الاستثمار الأمثل لقدرات الإنسان المصري ذكراً كان أم أنثى.

أولاً : كفاية حق المرأة في التعليم والتعلم إشكالية متجددة في مجتمعنا :

فالمطالع لتاريخ التعليم الحديث في مصر يلمح الطبيعة الجدلية لقضية تعليم المرأة ، حيث كان هناك دائماً المؤيدون ، والمحافظون ، والراضون ^(٥) .. وكل له مبرراته التي يستقيا تارة من الدين ، وتارة أخرى من ظروف الواقع الاقتصادي ومطالبه ، وتارة من الإرث الثقافي ومنظومة القيم الاجتماعية الحاكمة .. وكلفة هذه الرؤى الاجتماعية كان لها انعكاساتها على نظام التعليم في مصر ووضع الفناء في داخله ، وارتبط بوضع الفناء في التعليم مسائل أخرى تتعلق بالاختلاط ونوعية المناهج الدراسية ، ومساءلة عمل الفناء بعد تخرجها ، وما يتناسب معها من أعمال إلى غير ذلك من المسائل التي شغلت حيزاً كبيراً من التفكير التربوي الاجتماعي .. وكان لها صداها في توجيه الحياة الاجتماعية والاقتصادية ، بل والسياسية كذلك ..

ومصر وهي تعيش العقود الأولى من الألفية الثالثة ما تزال معنية بقضية الحريات ، وحرية المرأة بالذات ، وذلك على الرغم من الشوط الهائل الذي قطعته على طريق الحقوق المكفولة لها ، والتي تحققت بجهود مستتيرة وكفاح ممتد ومتواصل من جانب القوى التحررية في مجتمعنا .

ولكن ما يستدعي البحث في حق المرأة في التعليم هو التخوف من نسبة الأمية المتزايدة في صفوف المرأة المصرية ، وثفاق معدلات الرسوب والتسرب في التعليم كما سبق وأن أشرنا ، إضافة إلى بزوغ دعوات متطرفة من قبل بعض الجماعات واللغات تناهض مساءلة الحريات والحقوق الممنوحة للمرأة خشية أن نقودها إلى منافسة عالم الرجال والتبرج والتمرد على التقاليد العربية والأعراف المستقرة منذ زمن ..

ولكن على ما يبدو أن هذا للتخوف لا يقتصر فقط على مجتمعنا ، حيث تشير الوثيقة العالمية التي صدرت في جنيف عام ١٩٩٤م إلى حقيقة جوهرية مفادها أنه بعد مرور قرابة ٤٠ عاماً على صدور اتفاقية الحقوق السياسية للمرأة ، ورغم التقدم الذي أحرزته ، فقد كشفت دراسة

للاتحاد البرلماني الدولي عن أن عدد مقاعد النساء في برلمانات العالم يعاني من الهبوط ، ففي عام ١٩٨٨م كان النساء يشغلن ١٤,٨% من جملة المقاعد البرلمانية ، وأن نسبة النساء في المنطقة العربية لا تتعدى ٣,٣% ، وأنه من المتوقع أن تتراجع هذه النسب ما دامت معدلات الأمية في تصاعد ، وما دامت وسائل الإعلام تكرر الصورة التقليدية للمرأة ، إضافة إلى عدم الاستقرار التشريعي لنظام الانتخابات ، وضعف المؤسسات الحزبية ، وسيادة التقاليد غير المشجعة للمرأة على المشاركة السياسية ^(١) .

وفي البلدان العربية ذاتها فثمة وضعية متفاوتة تبعاً للأوضاع الاقتصادية والمجتمعية ، على أن انصاف دور المرأة العربية والمصرية في مجال المشاركة السياسية والاجتماعية ينبغي عن خلل أيضاً في أوضاعها التعليمية ، سواء من حيث إتاحة فرص الالتحاق أمامها ، أو من حيث مساعدتها على مواصلة تعليمها في مواجهة عقبات اجتماعية عديدة .. يحدث هذا في عصر العولمة ، حيث تتم المجتمعات بما تمتلكه من رصيد الخبرة والمهارة لأفرادها ذكوراً وإناثاً من دون تفرقة ، ويحدث هذا ولدى مجتمعنا العربية مشاكلها الداخلية الجديدة وخطوطها التنموية التي تحتاج مساهمة فاعلة لكافة أفراد المجتمع ..

من هذا العرض لإشكالية كفالة حق المرأة المصرية والعربية في التعليم في ظل أوضاع وظروف اجتماعية وثقافية معاكسة ، وفي ظل تحديات ومطالب عصر العولمة من حولنا ، يعطنا نطرح التساؤلات التالية :

- ١ - ما القيود التي ما تزال تعوق حق المرأة المصرية في الحصول على التعليم المصري ؟
- ٢ - وما الفرص المواتية لتعزيز هذا الحق خلال العقود الأولى من القرن الـ ٢١ ؟
- ٣ - وما الرؤى والإجراءات التي تكفل حق المرأة في الحصول على التعليم بالكم والكيف الملائم لمتطلبات عصر العولمة في القرن الـ ٢١ ؟

ولعل إجابة هذه التساؤلات من شأنه أن يسهم في تجلية الإشكالية المشار إليها ، ويستدعي هذا اللجوء إلى مصادر الفكر الاجتماعي والتربوي التي تناولت قضية تعليم المرأة ، وكذلك الكتابات التي تحمل رؤى المستقبل لمجتمعنا في مواجهة تحديات العولمة ، والدور الفاعل للتعليم ضمن تلك الرؤى ..

أولاً : حول القيود المعركة لكفالة حق المرأة المصرية في التعليم والتعلم :

في إطار مفاهيم " الكوكبية " ، " والقرية الكونية " ، " والعولمة " ، فثمة مخاطر وقيود تهدد مجتمعنا ^(٢) - والمجتمعات العربية عموماً - وتعوقة عن المضى في برامج التنمية والتحديث

ومحاولة اللحاق بالقوى الكبرى ، فرياح التغيير والتحديث والمنافسة من حولنا باتت تهدد الإنسان العربي إذا لم يتداركها ويتخذ من التدابير والتخطيط المستقبلي ما يكفل له تجاوزها ..

فمصر والعالم العربي كتلة سكانية وثقافية تصنف حالياً ضمن البلدان النامية ، وضمن دول الجنوب الفقيرة ، وذلك في مواجهة الشمال الغنى ..والعولمة لا تعنى بالضرورة زوال الفوارق الاقتصادية ، بل ربما استمرارها وتدعيمها .

ومع لفترض استمرار الأوضاع الحالية في عالمنا العربي مع شيء من التحسن يبقى التعليم - وتعليم المرأة بالذات - قضية رئيسية كما وكيفا، وتبقى أعداد كبيرة من التلاميذ في سن التعليم خارج المدارس، وتبقى أعداد كبيرة من البالغين تعانى الأمية. يوضح ذلك الجدول(١).

جدول رقم (١)

معدلات التحاق الإلث بالتعليم في البلدان العربية

مقارنة بالبلدان الصناعية في عام ١٩٩٣^(٢)

المرحلة التعليمية	البلدان العربية	البلدان الصناعية
الابتدائي	٨١٫٦	١٠١٫٠
الثانوي	١٨٫٣	٩٦٫٠
العالى	٩٫٠	٥٠٫٢
جميع المراحل	٥٢٫٠	٨٣٫٧

وتتضح الأرقام السابقة عن مبلغ التأخر الذي تعاني منه المرأة العربية ، والمتمثل في نقص معدلات الالتحاق في كافة المراحل التعليمية قياساً بالبلدان الصناعية .. وإذا تتبعنا الأرقام المطلقة لأعداد من هم خارج نظام التعليم ، وكذا أعداد الأميين في عالمنا العربي ، فإن الإحصاءات تشير إلى أن الأطفال والشباب خارج للتعليم سنة ١٩٩٠ في المرحلة العمرية ٦ - ١٧ سنة هم ٢٣ مليوناً يمثلون (٣٥%) من هذه الفئة ، وإذا استمرت الاتجاهات الحالية يتوقع أن يرتفع العدد إلى ٢٨ مليوناً سنة ٢٠٠٠ يمثلون (٣٣ %) من الفئة العمرية ، وإلى ٣٦ مليوناً (٣٢ %) سنة ٢٠١٥ ، ثم إلى ٤١ مليوناً (٣٤ %) سنة ٢٠٢٥ . هذا وتبلغ أعداد الأميين ٦٣ مليوناً سنة ١٩٩٠ يمثلون (٩٣ %) من الفئة العمرية ١٥ سنة فأكثر ، ويرتفع العدد إلى ٦٨ مليوناً سنة ٢٠٠٠ (٣٨ %) وإلى ٧٠ مليوناً سنة ٢٠١٠ (٣٠ %) .^(٨)

(٢) كتاب الإحصاء السنوي لليونسكو ، ١٩٩٥ م .

ولعمل المعدلات آفة الذكر تعد مؤشراً حقيقياً على ضعف فرص التعليم وضعف الجهود المبذولة لتعليم الإناث عموماً ، وتبقى في ذات الوقت عن قيود متعددة مجتمعية وتعليمية تكف عائقاً أمام تعليم الإناث في عالمنا العربي في الآونة الراهنه ..

كذلك تشير الإحصاءات الحديثة ^(١) إلى تزايد معدلات الأمية في البلدان العربية بالقياس إلى البلدان الصناعية ، وبخاصة فيما يخص الإناث ، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٢) التالي :

جدول رقم (٢)

يوضح معدلات الأمية في البلدان العربية والبلدان النامية
قياساً إلى مجموعة الدول الصناعية في عام ١٩٩٣

البلدان العربية	البلدان النامية	البلدان الصناعية	العالم بأكمله
معدل الأمية بين الكبار (فرق سن ١٥ -)	٢٢٫٤	١٣٫١	١٧٫٥
- ذكور	٤٠٫٧	١٥٫١	٣٠٫٤
- إناث	٥٩٫٦	١٥٫١	٣٠٫٤
المجموع	٤٧٫٥	١٣٫٧	٢٣٫٧

ومن الجدول لائحة معدلات مرتفعة من الأميين لكلا للذكور والإناث في البلدان العربية (وتزداد في الإناث) ، وهذا قياساً إلى البلدان النامية والبلدان الصناعية .

- هذا عن المرأة العربية ، فماذا عن المرأة المصرية ؟

لائحة مجموعة من القيود والضغوط الاجتماعية ما تزال تحيط بتعليم المرأة في مجتمعنا ، نقيبها فيما يلي :

(٢) عدم التطبيق الكامل لمبدأ تكافؤ الفرص :

رغم أن الجهود المبذولة على المستويات الرسمية في مجال تكافؤ الفرص التعليمية في مجتمعنا ، وتنامي التحاق الفتيات بكافة مراحل التعليم ومستوياته ، بل وتفوقهم في الشهادات العامة بالقياس إلى الذكور ، إلا أن الشواهد الممنعة من الثقافات الفرعية في ريف مصر وقراها وفي المناطق العشوائية ولدى قطاعات ليست قليلة من مجتمعنا بصفة عامة تبقى عن نقص في التنظيمات والتدابير والفرص المتاحة في المجتمع وفي التعليم ذاته لإعلاء حق الفتاة في التعليم وتمتعها بفرص مساوية مع الفتيان وفق ما تشير بذلك الأدبيات الحديثة ^(١٠) .

لائحة شكوك حول ما يبذل من جهود في المناطق الريفية والناحية وهي التي يتجاوز سكانها نسبة ٦٠% من إجمالي سكان المجتمع المصري ، وهل تتناسب هذه الجهود مع جوانب أخرى

من الهدر والتهديد لثروتنا البشرية في قطاعات المرأة بالذات وكيف نحلى شعار أن المرأة نصف المجتمع ، وهذا النصف غير قادر على تحمل تبعات التنمية ، ولا على التجاوب مع متطلبات القرن الحادى والعشرين ؟ وأين هو للتعليم المصرى الذى يؤهل الأفراد جميعهم ذكورا وإناثا لمجابهة عصر المعلوماتية وتيار العولمة الجارف ؟

ونعود إلى المرأة بالذات ، فتشير الشواهد إلى استمرار النظرة المتدنية والمحافظة إلى البنت في الريف المصرى ، وقصر تعليمها إن تم ذلك .. على المراحل الأولى من التعليم ، حيث وظفتها المطلوبة هي المساعدة في شؤون الأسرة ثم الزواج وتربية الأولاد ، وحيث لا ينتظرها مستقبل علمي أو علمي كما ينتظر الذكور ^(١١) ..

والتعليم ذاته من خلال الممارسات التدريسية والتعليمية المتبعة قد يكرس مفاهيم لدى الفئات عموما مناهضة لدراساتها ، بل أن بعض الدراسات قد أوضحت ^(١٢) أن هناك عوائق داخل النظام التعليمي ذاته تقضى إلى تسرب الفتيات ، ويساعد في ذلك قصور الإنفاق التعليمي عن متابعة الطلب على التعليم وإيجاد فرص متنوعة في داخله للاختيار والتشعب والتنقل بين الأنشطة والهوايات والتعامل مع التكنولوجيا التعليمية الحديثة .. وكفالة حق المرأة المصرية في التعليم والتعلم ، لا يمكن الادعاء بوضوحه تماماً ، فما تزال شواهد في المجتمع والتعليم يستدل منها على نوع من القصور ، فحينما تشير الإحصاءات الحديثة ^(١٣) إلى أن نسبة الأمية للغة في مصر هن من النساء ، إذ تبلغ قرابة ٦٠% في الحضر وتزداد في الريف والمناطق العشوائية لتستجاوز ٧٧% . وأن هناك ارتباطاً وثيقاً بين عدم إتاحة فرص مواتية للفتيات وبين الأمية ، إضافة إلى تزايد نسبة تسرب الإناث من مراحل التعليم ، مما يزيد أيضاً من نسبة الأمية . ورغماً عما كتب من بحوث ودراسات ومؤتمرات تناولت مشكلة الأمية في مجتمعنا ، فما تزال الإحصاءات المطلقة للأمية تتصاعد وما تزال النسبة الغالبة من تلك الأعداد من النساء .. وأمى المرأة في أكثر التحليلات التي تناولتها ^(١٤) أنها مشكلة ثقافية بالدرجة الأولى ، فأمى المرأة معانها تكريس لثقافة الصمت والمشاركة القديمة المتوارثة ، وهي ثقافة تقوم كل تغيير وإصلاح في كافة مجالات الحياة الأسرية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتعليمية ، بل تقوم جهود محو الأمية نفسها ، لذا عيّنت تلك الدراسات بأن المخرج من ذلك إنما هو الارتقاء بالمستوى الثقافي للمرأة ، ونشر الوعي الاجتماعي بأهمية تعليمها وبخاصة في تلك المناطق الفقيرة ^(١٥) .

(ب) الوضعية الثقافية غير المنصفة للمرأة :

بعد آخر من أبعاد الإشكالية الراهنة ، أنه وحتى بعد أن تقرر حق تعليم الفئات باعتباره مبدأ وحقاً إنسانياً مصاناً ، فإن هناك من قيد هذا الحق بتخصيص ما يسمى " بالتعليم النسوي " الذى

يقتصر على تقديم ما يؤهل الفتاة لدورها كزوجة وكأم في المقام الأول^(١٦) ، وهذا تناقض آخر مع مفهوم تكافؤ الفرص كما تعلمه الأدبيات الحديثة في التربية والذي يؤكد على تلاشي هذه الفروق في نوعية ما يقدم من تعليم لدى الجنسين ، وقد يكون بالفعل ثمة ضرورة لأن تتال الفئات موضوعات بعينها أثناء دراستها ، ولكن ينبغي أن تتاح لها في ذات الوقت فرص الاختيار والالتحاق بأنواع التعليم التي تلائم قدراتها وإمكاناتها العقلية .. فهذا الوجه من الإشكالية الراهنة تتعلق أساسا بالذهنية العربية وما هو قابع فيها من بقايا عصور الحريم والتمييز بين الجنسين . مجرد الرغبة في إيجاد هذا التمييز ودون النظر لاعتبارات المصلحة الاجتماعية والروى للناضجة حول التنمية البشرية والاستثمار في البشر من خلال التعليم .. ولعله من المهم النظر إلى الإشكالية الراهنة التي تحيط بكفالة حق المرأة المصرية والعربية عموما في التعليم والتعلم باعتبارها جزءا من مشاكل التخلف في المجالات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والتشريعية والسياسية ، وهي قبل كل شيء جزءاً من مشكلة المواطن العربي للحصول على حقوقه الإنسانية الأولية في مجتمعه^(١٧) .

يقول تقرير المنظمة العربية لحقوق الإنسان عن حقوق الإنسان في الوطن العربي في بداية حقبة الثمانينيات^(١٨) : " إن للمرأة عموما في الوطن العربي تتعرض لما اصطلاح على تسميته (ازدواج القهر) ففضلا عن الظرف العام الذي تعاني في إطاره الصعوبات التي يواجهها المواطن العربي، فإنها أيضا تعاني من صعوبات لكونها امرأة ، ويتعلق ذلك بحرمانها من كثير من حقوقها الأساسية " .. ويضيف التقرير : " والمدعش أنه حتى في الدول التي تأخذ بتشريعات متقدمة بالنسبة لأوضاع المرأة تهددها انتهاكات متكررة " ..

هذا ويشير (كومبز) إلى التخلف النسبي الذي لحق بحق المرأة في البلدان النامية - ومن بينها البلدان العربية - عموما في المجال التعليمي خاصة ، وإنه ما تزال هناك مظاهر واضحة لعدم التكافؤ في الفرص التعليمية بين الذكور والإناث ، وأن عدم التكافؤ يتضح أكثر في مرحلة التعليم العالي^(١٩) ، ويبرز الوضع المتدني للمرأة بالذات في مجال الأمية ، فقد قدرت نسبة النساء الأميات في مطلع التسعينيات في الوطن العربي بحوالي ٦٢ % ، بينما بلغت نسبة الذكور من إجمالي الأميين قرابة ٣٥,٥ % وتقدر عام ٢٠٠٠ بـ ٤٩,٤ % للإناث و ٢٧,١ % للذكور^(٢٠) .

إن فنحن أمام إشكالية حقيقية وضغوط تتعلق بإهدار حق المرأة في التعلم والتعليم في مجتمعنا ، وهو الحق الذي كفلته الأديان السماوية وتناوله الاتفاقيات والمواثيق الدولية - ومنها الدستور المصري - وعديد من الاتفاقيات والمواثيق التي وقعت عليها مصر ، وأن هذا الإهدار

يتخذ أشكالاً متعددة سواء من حيث إنتاج الفرص الكافية للتعلم ، وإيصال الخدمة التعليمية للمناطق المحرومة ، أو من حيث تحسين نوعية التعليم وتيسير سبل تحصيله للجميع ، أو من حيث التكافؤ في مخرجات النظام التعليمي بمساواة هذه المخرجات في التحاقها بالأعمال والوظائف المختلفة^(٢١).

ثانياً : الفرص الحافزة على كفالة حق المرأة في التعليم والتعلم :
فئة مجموعة أخرى من الفرص الحافزة والدافعة لترجمة حق المرأة في التعليم والتعلم نتيبتها فيما يلي :

(أ) التحولات الإيجابية في وضعية المرأة المصرية والعربية :

يشير عابد الجابري^(٢٢) إلى أن ثمة تحولاً حقيقياً قد طرأ على وضعية المرأة العربية في إطار أهم قضية وأهم مظهر في التحولات المجتمعية الخاصة بالعصر الحديث ، ويقصد من ذلك انتقال المجتمع العربي من مجتمع تقليدي " إلى مجتمع حديث " ، وما صاحب ذلك من نمو الفردية Individulisation ، ويفسر هذا التحول بأن المجتمع العربي إلى عهد قريب كان هو مجتمع القبيلة والطائفة والطرق الصوفية، وهي إطار للانتماء الاجتماعي تفرض نفسها كقوالب جامدة ضاغطة يفقد فيها الفرد شخصيته وهويته ويتوقف تعريفه والتعريف عليه على بيان انتسابه لإحدى القبيلتين : " القبيلة الطبيعية التي يحكمها النسب - حقيقياً كان أو وهمياً - " والقبيلة الروحية " التي يهيم فيها الولاء للجماعة الدينية ورؤسها . أما اليوم فالأمر يختلف . لقد أخذ للفرد في المجتمع العربي مستقل بفرديته وصار الانتماء الذي يتحدد به انتماءه هو " المجتمع " ، " الأمة " ، و"الدولة " ، وهذه أطر للانتماء حديثة لا يذوب فيها الفرد بالعكس يحقق فيها وبواسطتها فرديته ، وذلك في إطار قوانين وقواعد تنظم علاقات الأفراد بعضهم مع بعض ومع المجتمع ومع الدولة بصورة عقلانية ، ومن خلال ممارسة حقوق والالتزام بواجبات يرتضيها الأفراد ..

ولقد أخذ هذا الوعي بهذا التطور يعبر عن نفسه من خلال طرح مفاهيم لم تكن رائجة من قبل : مفاهيم أصبحت اليوم شعارات تكثف فيها التحولات المجتمعية المطلوبة للمستقبل ، والتي تبرز براءتها في الحاضر ، شعارات " المجتمع المدني " و " حقوق الإنسان " ، والتحرر من علاقات " الأبوة البطريكية " ^(٢٣) . ولعل من أبرز المظاهر التي يتجلى فيها هذا التحول " وضعية المرأة " . وإذا كان هناك من عنصر قام ويقوم بدور حاسم في هذا المجال فهو التربية والتعليم . ولقد كانت المرأة العربية محكوماً عليها من قبل بالأمية والجهل والاحتجاب بين جدران البيت . أما اليوم فالمرأة العربية متروسة وممرضة وعضو في جمعيات وأحزاب وبرلمانات وحكومات ... إلخ .

وهي تمارس حقوقها - ومنها حق التعليم - كفردية ، ككائن بشري مستقل مثله مثل الرجل " الفرد " ...

وبالطبع فهذا التحول المجتمعي لوضعية المرأة العربية يمثل فرصاً مواتية لتحقيق مزيد من المكاسب التي يمكن أن تجنيها في العقود الأولى من القرن العشرين ، وبالذات من حيث إتاحة فرص تعليمية أوسع ، ومزيد من الجهود الموجهة لمحو أميتها بالدرجة الأولى ..

(ب) توسيع قاعدة المشاركين في القرارات التربوية المحلية بتعليم المرأة :

فالسمة الواضحة فيما يتخذ من قرارات تربوية بشأن تعليم وتعلم الفئات المختلفة ، وتمثيل في ديمقراطية صنع القرار التربوي في إطار مفهوم اللامركزية ، وهذا المنظور سوف يوفر فرصاً أوسع لنشر التربية وإتاحتها على نطاقات واسعة ، فهناك الضرورة مشاركين جدد وممثلين عن حقوق الفئات المختلفة من أبناء المجتمع: مشاركة الجمهور (أو لراى العام) ، مشاركة الآباء ، مشاركة ذوي المصالح وممثلي المجتمع المدني (٢٤) ..

هذا وسوف تبرز سلطات المجتمعات المحلية في توفير التعليم وتسييره للمرأة بالذات وذلك من منطلق أن تنمية المجتمع المحلي يستدعي مشاركة المرأة المتعلمة في عملية التنمية ، وعلى التقيض لحرمان النساء من التعليم يحرم المجتمع من فرص مشاركتهم في الوظائف الإدارية وفي الموائع المختلفة .. والمشاهد اليوم للتكليل على ذلك ما يحدث في عدد من مجتمعات النمرور الآسيوية من اعتبار الأسرة " وحدة مفتحة " (٢٥) ، تساهم من خلال جهودها الذاتية في المشروعات الإنتاجية الصغيرة ، وفي إنتاج بعض مراحل الإنتاج التي تضطلع بها المؤسسات الكبيرة ، وبالطبع هذا يعنى وجود أسرة متعلمة كى تشارك بفاعلية فيما يوكل إليها من مسؤوليات وفي مجتمعنا نلمح ذات التحول أيضاً ، ولكن لم يرتق بعد إلى أن يصبح نظاماً اجتماعياً .

وفى مسألة المشاركة فى القرارات التربوية ، فهناك اليوم ما يؤيد ذلك فيما تنهض به الأسرة اليوم من دور فاعل فى متابعة تعليم أعضائها ، ومشاركة المدرسة فى أمور وقضايا مهمة من خلال تشكيلات مجالس الآباء / المعلمين ومن خلال النمو المتزايد لدور المحيطات فى الرقابة والمتابعة للمؤسسات التعليمية .. وهذا التطور فى عملية صنع واتخاذ القرارات التربوية لا شك يدعم موقف المشاركة الشعبية فى التعليم ومشاركة الأسرة والمرأة والتي تتزايد يوماً بعد يوم .

(ج) توظيف تكنولوجيا الاتصال والإعلام لتعليم الفئات المحرومة والمرأة :

إن الفلسفة الواضحة لتعليم القرن الواحد والعشرين هى فلسفة " التعليم المستمر " والتي تسعى أن يتعلم المرء على مدى حياته بصرف النظر عن المراحل والأنشطة التي يزاولها ، وأن المجتمع بكافة مؤسساته ونظمه سوف يصبح " مجتمعاً معلماً " ، وأن توجد فروق حادة بين التعليم

المدرسي ، والتعليم اللامدرسي ، إضافة إلى منجزات عصر المعلوماتية التي سوف تيسر الحصول على التعلم وإيصاله للأفراد في أماكنهم ودون مشقة الانتقال إلى مؤسسات بعينها ..

ومن المفترض أن يتيح التعليم المستمر ، والتعلم مدى الحياة فرصاً جديدة لمن لم يتمكنوا لأسباب عدة من استكمال التعليم المدرسي أو للذين تركوا المدرسة بسبب الفضل في الدراسة .. ولعل التقدم المذهل في تكنولوجيا الاتصال والإعلام هو الدافع لتيسير هذا التعلم لعديد من الفئات وبخاصة للنساء .. (٢٦)

ولقد بدأت هذه الثورة الإعلامية التربوية بالفعل ، وهذه هي اليابان تبت برامج تربوية وتعليمية لفئات متعددة ، وقاربة ٩٠% من مدارسها تستخدم الإذاعة والتلفزيون والتقنيات التعليمية الحديثة كوسائل متميزة لنقل المعرفة في مجتمع تعليمي يمدد فيه النظر بشكل جنري في أزمته التعلم المختلفة .. وإن يكون الاتصال وتبادل المعارف من المحاور الرئيسية لنمو الأنشطة البشرية فحسب ، بل سيكون أيضاً عاملاً من عوامل تفتح الشخصية في إطار أساليب جديدة للحياة الاجتماعية ..

ومع بدايات القرن إلى ٢١ ظهر النمو السريع لأنظمة الاتصالات (الراديو ، التلفزة ، قرص الليزر ، الشرائط والأقراص الممغنطة) بالاندماج مع أنظمة الكمبيوتر (الحاسوب الآلي)، مما أحدث ثورة تقنية انعكست آثارها كأوضح ما تكون في المجال التعليمي ، وكان لها تأثيرها المباشر في تخفيض النفقات التعليمية ، وتوسيع قاعدة مصادر التعلم ، وزيادة فاعلية التعلم أيضاً (٢٧) .. وكان هيرمان كان H.Kahn ، وجون نسبت (٢٨) J.Naisbitt قد أوضحا قيمة وأهمية الثورة التقنية الحديثة في إتاحة فرص واسعة للنمو والتنمية المجتمعية والاقتصادية ..

ولعل السبق التقني الهائل في المجال التعليمي قد أوجد صيغاً جديدة وفرصاً متجددة للحصول على التعليم ، مثل صيغة " للتعليم من بعد " والتي يتم فيها توظيف مجموعة التقنيات الحديثة كالتلفزيون ، والأقمار الصناعية ، والكمبيوتر لخدمة تعليم الأفراد بعيداً عن حسابات الزمان والمكان ..

ثالثاً : كيفية تعظيم الفرص الحافزة على كفاءة حق المرأة في التعليم والتعلم في الربع الأول من القرن إلى ٢٢ :

ونحسن بصدد البحث في كيفية تعظيم الفرص الحافزة على كفاءة حق المرأة في التعليم والتعلم ، فإن التفكير ينصرف إلى الاستثمار الأمثل للقوى والطاقات المجتمعية في إطار مفهوم

التعمية البشرية سعيا إلى تحقيق ' الكفاءة المجتمعية ' ، وفي ذات الوقت الاستفادة من قوى التطوير والتحديث في العالم وأخصها الثورة التقنية الهائلة وتطبيقاتها في المجال التعليمي ..

ونأتي فيما يلي إلى بيان بعض الرؤى الفكرية وما يتصل بها من إجراءات في مجال

كفالة حق المرأة في التعليم في الربع الأول من القرن الـ ٢١ :

(أ) تفعل الرؤية الدينية المعززة لتعليم وتعلم المرأة :

لا شك أن من أكبر الفرص الحاضرة على تشجيع تعليم وتعلم المرأة ، ما يمتلكه مجتمعنا من رؤية دينية واضحة لحقوق المرأة ، وأخصها " حق التعليم والتعلم " .. وفائدة امتلاك هذه الرؤية هي في كونها المحرك الرئيسي لفكر وعقول البشر ومن ثم حركتهم وسلوكهم في الحياة ، فليس أعظم من الدين مؤثرا فاعلا في ثقافة الأمة ، والدين الإسلامي بالذات من منطلق كونه دين يشمل حياة الإنسان وأخرفته ، يجعل من تنظيم حياة الأفراد وعلاقاتهم أساساً للفلاح والعمل الصالح الذي يؤول الإنسان لملاقاة الخالق عز وجل ..

والاستدبر لأيات القرآن الكريم يراه قد خص المرأة بحديث مستفيض بين فيه حقوقها وواجباتها ، ورفع شأنها وأثنى عليها بما تستحقه من تكريم ، وشملها في جميع تشريعاته بالرحمة والعدل ، وأوكل إليها أموراً هامة في حياة المجتمع ، وسوى بينها وبين الرجل في معظم شئون الحياة ، ولم يفرق بينهما إلا حين تدعو إلى هذه التفرقة طبيعة كل من الجنسين ، ومراعاة الصالح العام للأمة ، ومنفعة المرأة ذاتها .. وللطالمة أمثلة ونماذج تتلألأ على ذلك :

تقرير أن الرجل والمرأة من أصل واحد ، ففي سورة النساء : (يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَكُمْ وَبَثَّ فِيهِمَا رِجَالًا كَاسْنَاءٍ) (٢٩) .

- تحريم تفضيل الذكر على الأنثى وذلك في قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا بَشَرٌ أَحَدَهُمَا بِالْأُنثَى ظَلَّ وَجْهَهُ مُسْوًىا وَهُوَ كَافٍ ۚ ﴾، توأمر من سوء ما بشره، أي أنك على هون أم تدسه في التراب، ألا ساء ما يمكن (٣).

المساواة في التكاليف الشرعية ، وذلك كما جاء في قوله تعالى : ﴿ إِنْ الْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ وَالْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَالصَّادِقِينَ وَالصَّادِقَاتِ وَالصَّابِرِينَ وَالصَّابِرَاتِ وَالْخَاشِعِينَ وَالْخَاشِعَاتِ وَالْمُتَصَدِّقِينَ وَالْمُتَصَدِّقَاتِ وَالصَّانِعِينَ وَالصَّانِعَاتِ وَالْمُخَفِّفِينَ وَالْمُخَفِّفَاتِ وَالذَّاكِرِينَ اللَّهَ كَثِيرًا وَالذَّاكِرَاتِ أَعَدَّ اللَّهُ لَهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا ﴾ (٣١) .

هذا وقد نظم القرآن العظيم حقوق المرأة في المجتمع المسلم ، وراعى الرسول صلى الله عليه وسلم تطبيق هذه الحقوق ومنها : الحقوق للمادية ، وحق المرأة في العمل إذا أزم ذلك وفقاً لظروف المرأة وفى إطار صالح الأمة وجلب المنافع لها ، وحق المرأة في حسن الجوار والحصول على الأمان ، وحق المرأة في الميراث ، والحفاظ على أهليتها كاملة وعدم تغيير اسمها والطغوان على شخصيتها ، وحق المرأة في التصرف بشخصها حال أقدامها على الزواج وضرورة استئذائها في الزوج الذى ترتضيه لنفسها ..

على أن حق المرأة في التعليم والتعلم قد استحوذ على اهتمام عظيم ، سواء في آيات القرآن الكريم ، أو في أحاديثه صلى الله عليه وسلم وتوجيهاته ، وكذا تطبيقاته العملية ومواقفه التى تشهد بذلك ..

قال صلى الله عليه وسلم " طلب العلم فريضة على كل مسلم " (٣٢) والمقصود بكلمة مسلم هنا ذكرأ كان أم إثنى ..

ولقد خصص الرسول صلى الله عليه وسلم وقتاً من وقته لتعليم النساء والاستماع إلى أسئلتهن ، ولذلك تعلمت الكثرات في مدرسة النبوة ، وبرز من أمهات المسلمين من استغلت بالعلم والفتيا .. فبعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم - كما جاء في طبقات ابن سعد (٣٣) - " أن عائشة رضى الله عنها كانت تفتى في عهد عمر وعثمان رضى الله عنهما إلى أن ماتت يرحمها الله ، وكان الأكابر من أصحاب رسول الله يرسلون إليها فيسألونها عن المسنن " .

وإذا كانت الرؤية الدينية المستبيرة حول حق المرأة في التعليم والتعلم قد تأسست على آيات كتاب الله وتوجيهات الرسول الكريم ، فإن هذه الرؤية قد تبلورت وتميزت على مدار التاريخ الإسلامى ، فيما عدا تلك الفترات التى ساد فيها القهر والتخلف والتعسف من قبل حاكم جاهل أو مستعمر قاهر (٣٤) ..

فالرؤية الدينية الإسلامية لم تغب إطلاقاً عن حق المرأة في التعليم ، وتنظيم هذا الحق بما يكفل صيانه وتماسك تنفيذه ، وإن اختلفت طرق وأساليب ووسائل التعليم ارتباطاً بالأوضاع الاجتماعية والثقافية السائدة عبر أزمان التاريخ الإسلامى .

مجمل القول أن مجتمعنا يمتلك خلفية دينية وقرآناً معززاً من الفقه والتربية والفكر الاجتماعى والمباسب لحق المرأة في التعليم والتعلم ، ولعل امتلاك تلك الرؤى الفكرية المستمدة من الدين يعد المقدمة الأولى اللازمة لتجسيد هذا الحق في ممارسات وتنظيمات عملية ، وليس

أكسى من الدين كندليل وبرهان ساطع في مواجهة الشبهات وأصحاب النزعات المتطرفة الذين يحجرون على حقوق المرأة باسم الدين ، والذين منهم يرى ..

(ب) تعزيز التشريعات المنظمة لحق المرأة في التعليم والتعلم :

ضمنن الفرص الحافزة لترجمة حق المرأة في التعليم والتعلم ما يمكن تسميته " بالسنډ التشريعى " ممثلاً في دستور البلاد والاتفاقات الدولية الموقعة (٣٥) من قبل الدولة ، وكذا القوانين المنظمة لأوضاع المرأة وحقوقها بصفة عامة ..

هناك مساواة للمرأة والرجل في الحقوق والواجبات .. هذا ما يؤكدته الدستور المصرى ، وأنه لا تميز في ذلك بسبب الجنس أو الأصل أو اللغة أو الدين أو العقيدة (٣٦) ، وبالضرورة فإن حق التعليم للمرأة مكفول لها كما هو مكفول للرجل تماماً، أكثر من هذا فقد خص الدستور المرأة برعاية خاصة حتى يتمكن من التوفيق بين دورها كمرأة عاملة وبين دورها كأم وربة منزل حيث نصت المادة (١١) على أن تكفل الدولة التوفيق بين واجبات المرأة نحو الأسرة وعملها في المجتمع ، ومساواتها بالرجل في موادين الحياة السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية دون إخلال بأحكام الشريعة الإسلامية .

هذا والمتأمل لتاريخ التشريعات التي تنظم أحوال المرأة المصرية ، يجد أن هذه التشريعات تم التوصل إليها بعد كفاح طويل تحملته جيلاً بعد جيل في قوة وإصرار ، وقد بدأت رحلة الكفاح في النصف الثاني من القرن التاسع عشر حيث نادت مجموعة من السيدات الفضليات بتحرير المرأة ، وأصدرت في نهاية القرن التاسع عشر مجلة خصصت للدفاع عن المرأة العربية والمطالبة بفتح طريق العلم والعمل أمامها ومنحها حقوقها السياسية . واستمرت مسيرة الحركة النسائية في القرن العشرين على يد مجموعة مناضلة ثائرة من السيدات المصريات ولعل من الإحصائيات أن نتذكر أن المرأة المصرية لم تقف وحدها على طريق الكفاح ، وإنما شاركها ومهد لها الطريق رجال شرفاء ومفكرون تبوأوا قضية تحرير المرأة ، وقد انتهى المطاف بالمرأة المصرية إلى الوضع الحالي وهو وضع متميز يغطيها عليه كثير من نساء العالم . (٣٧)

وثمة تشريعات مطلوبة ، وأخرى مطلوب إعادة النظر فيها فيما يخص تعليم البنات بالذات في مجتمعنا ، ومن أمثلة ذلك :

- إعادة النظر في قانون الإلزام في مرحلة التعليم الابتدائي بجعله أكثر مناسبة لظروف الواقع الاجتماعي في الريف المصرى بالذات ، فهذا القانون يفرض الآن غرامة شكلية على أولياء

- الأمور المتخلفين عن إرسال أولادهم وبناتهم للتعليم الأساسي ، وهذا أمر لا يتسق مع م
تبذله الدولة من إتاحة فرص للاستيعاب والقبول في تلك المرحلة أمام الكافة .
- إصدار التشريعات التي تمنح مرونة أكثر لمن القبول اللازم في كافة المراحل وبالأخص
في المرحلة الأساسية ، وربما أمكن تطبيق صيغ تعليمية تكفل هذه المرونة كصيغة التعلي
المعاود أو المتناوب الذي يتيح فرصة للتنقل بين العمل والدراسة .
- ربط المناهج الدراسية وبخاصة في المراحل الأساسية باحتياجات الفئة الريفية ، بما يشكل
عناصر جذب واستمرارية لها على المدى في التعليم .
- مزيد من الجهود من قبل المحافظات ورجال الدعوة الدينية في المناطق الريفية ، لحث
الأهالي على إرسال بناتهم للتعليم ومواصلة

(ج) استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصال والإعلام في نشر وتعميم الخدمات التعليمية للمرأة ؛
أوضحنا فيما سبق كيف أن هناك فرصاً مواتية لاستثمار التقدم التقني الهائل في مجال
تكنولوجيا المعلومات ، والاتصال والإعلام لنشر وتعميم الخدمات التعليمية وبخاصة لدى قطاعات
المجتمع المحرومة والمهمشة .

هذا وتشير بعض الدراسات إلى كيفية الاستفادة من هذه التقنيات في الأغراض التعليمية
وذلك كما يلي (٣٨) :

- ١- إمكانية أن تقوم أجهزة الكمبيوتر على نحو مطرد - بالقيام بالأعمال الفعلية التي يقوم بها
الإنسان في الوقت الحالي ، وفي التعليم فتمتد وظائف عديدة للحاسبات في تحسين وتيسير
التعليم ، وفي الاضطلاع بدور تعليمي يحل محل الدور التقليدي الذي يباشره المعلم اليوم .
- ٢- إمكانية تمكين ذوي الاحتياجات الخاصة والفئات المتعددة ومنها المرأة - سواء الأمية أو
التي حصلت على قدر من التعليم من تلبية هذه الاحتياجات ، وقد يمكن تصميم برامج
لتعليم المرأة تصل إليها في بيئتها إذا ما اضطرت للبقاء في منزلها ، أو قد تصلها إلى حيث
تكون في مواقع العمل أو حتى في أماكن التسوق
- ٣- إن إمكانيات أجهزة المعلومات والاتصال الحديثة سوف تتيح تقديم تعليم لفئات
المجتمع وفقاً لقدرات كل إنسان ، ومرضته الخاصة ، وفي الوقت المتاح له بعد انقضاء
آعماله الأساسية ، وهذا ينطبق بالدرجة الأولى على ظروف المرأة في المجتمعات
العربية .

- ٤- يتطلب توظيف التكنولوجيا التعليمية على النحو السابق نشر نوع من الوعي بقيمة هذه التكنولوجيا وسبل الانتفاع منها لدى قطاعات المجتمع ، وتنهض وسائل الإعلام بدور مؤثر في هذا .
 - ٥- من الأهمية أن تنشط الحركات النسائية في المواقع المؤثرة لخدمة قضية تعليم وتعلم المرأة في النوادي ، والجمعيات غير الحكومية ، والأحزاب السياسية .. إلخ .
 - ٦- قد يصبح التعليم إلزامياً للكبار ، مثل الصغار ، وذلك عندما يغير المجتمع النظر في مفاهيم العمل والتعلم وقواعدهما ، وما يحتاجه العاملون والمواطنون من معلومات ومهارات ، وعندما تبطل الحجة بأن بعض الناس قد تجاوزوا سن التعليم ، أو ليس عندهم وقت للدراسة .
- (د) تطوير البحوث والدراسات المعنية بحقوق المرأة وحققها في التعليم :
- وحيث مجال حقوق المرأة بحاجة ماسة إلى إجراء البحوث والدراسات التي تتضمنها فيها تخصصات عديدة : التربية ، علم النفس ، علم الاجتماع ، الخدمة الاجتماعية ، السياسة ، الإدارة ، الإعلام .. وذلك يأتي انطلاقاً من كون البحث العلمي وسيلة لخدمة قضايا للتنمية ، وفي الأولوية منها قضية حق المرأة في التعليم والتعلم . وفي هذا السياق نقترح الدراسة الزاهنة عدداً من البحوث كما يلي :
- توظيف تكنولوجيا المعلومات والتعليم في محو أمية المرأة في المجتمع العربي .
 - التحليل الثقافي لقضية إحجام المرأة عن ممارسة حقوقها في المجتمعات العربية .
 - اتجاهات فئات متعددة من الأفراد حيال تمكين المرأة من ممارسة حقوقها السياسية والتعليمية .

المراجع والمواش

- ١- حامد عامر : نحو تجديد تربوي ، مكتبة دار العربية للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٨م ، ص ٩٥ ، ٩٦ .
- ٢- في تجديد معنى تكافؤ الفرص وتضمينها للمساواة بين الجنسين للحصول على التعليم ، تم الرجوع إلى :
- Coleman, James; The Concept of Equality of Educational-Opportunity, Harvard Educational Review, Vol. 38, N.1, (a 66, pp. (1-29).
- ٣- جاك ديلور (وآخرون) : تتلم ذلك للكنز المكنون، ترجمة مركز الكتاب الأردني، اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، اليونيسكو، عمان ، ١٩٩٩م، ص ١٧ .

- ٤- لمزيد من الإيضاح لمنهجية الاستشراف القائم على تقصي الفرص والمخاطر والقيود التي تواجه الفخبة الحاكمة عند تبني أية سيناريو إصلاحى ، راجع :
- إبراهيم العيسوى (وآخرون) : الأسس النظرية والمنهجية لسيناريوهات مصر ٢٠٢٠ ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، منتدى العالم الثالث ، القاهرة ، ص ص (٢٥ - ٢٩) .
- ٥- لتتبع تاريخ تعليم الفتاة والتنظيمة الجنسية التي أحاطت بتعليمها ارتباطا بالأوضاع الاجتماعية والثقافية في مصر الحديثة ، راجع :
- سليمان لسيم : صياغة التعليم المصري الحديث ودور القوى السياسية والاجتماعية والفكرية من ٢٣ - ١٩٥٢م ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٤م
- ٦- عواطف عبد الرحمن : ممارسة السياسة للمرأة العربية ، الدار العربية ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ص (٥٦ - ٥٨) .
- ٧ - محمد نبيل نوال : " رؤى المستقبل ، المجتمع والتعليم في القرن الحادى والعشرين ، المنظور العالمى والمنظور العربى " ، المجلة العربية للتربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلد (١٧) ، العدد (١)، تونس ، يونيو ١٩٩٧ ، ص ص (١٩١ - ١٩٢) .
- 8 - UNESCO, Compendium of Statistics on Illtracy, Paris, 1995, P. 39.
- ٩- تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٧م ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائى ، ص ١٤٩ .
- ١٠- راجع فى مسألة المعوقات أمام تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص فى مجتمعنا :
- عبد الفتاح تركى : تكافؤ الفرص التعليمية ، مطبوعات التربية المعاصرة ، القاهرة ، ١٩٨٦ م .
- ١١- من أهم الدراسات الحديثة التى شخّصت وضعية الفئات المهمشة والمحرومة - ومن بينها للمرأة - انظر :
- حامد عمار : أحوال الإنسان فى ربوع مصر ومؤشراتها فى مطلع التسعينات ، المؤتمر السنوى الرابع عشر ، التعليم والإعلام - رابطة للتربية الحديثة ، ١١ - ١٣ يوليو، ١٩٩٤ م .
- ١٢- من تلك الدراسات التى عينت بقية تسرب الفتيات من التعليم ، راجع
- على السيد الشخبيى ، مصطفى عبد القادر عبد الله ريادة ، التسرب كمشكلة اجتماعية فى المجتمع المصرى المعاصر ، دراسة ميدانية ، المؤتمر السنوى لمركز الحسابات والإحصاء بجامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٧ م .
- ١٣ - تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٧ م . برنامج الأمم المتحدة الإنمائى ، ص ١٧٠ ، ص ١٧١
- ١٤ - خضسر زكريا دراسات فى المجتمع العربى المعاصر ((المرأة العربية)) ، الأهالى للطباعة والنشر ، دمشق ، ط ١ ، ١٩٩٩م ، ص ٢٤٢ .

- ١٥ - صالح عبد الغاطي أحمد : سياسات وبرامج نحو الأمية المرأة في جمهورية مصر العربية ، المؤتمر الخامس للمجلس العالمي لتعليم الكبار : " نحو أمية المرأة والتنمية وتحديات القرن - ٢١ " ، ١٥ - ٢٣ / ٩ / ١٩٩٤ ، الهيئة العامة لنحو الأمية ، القاهرة ، ص ٥ .
- ١٦ - محيي الدين صابر : الأمية : مشكلات وحلول ، المكتبة المصرية ، بيروت ، ١٩٨٧ م ، ص ١٥٦ .
- ١٧ - نسلي شرف : " حقوق المرأة والطفل في الوطن العربي " في : المنظمة العربية لحقوق الإنسان ، الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وأحوال الوطن العربي ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص ١١١ .
- ١٨ - نفس المرجع السابق ، ص ١١٢ .
- ١٩ - فيليب كومبز : أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينات ، ترجمة محمد خيرى حرب (وآخرين) ، دار المريخ ، الرياض ، ١٩٨٧ ص (٢٨٩ - ٢٩٧) .
- ٢٠ - نفس المرجع السابق ، ص ٢٩٣ .
- ٢١ - في معرض الحديث عن مسألة التحيز لبعض جهات العمل في طلبها المذكور فقط لنذا الإعلان عن الوظائف الشاغرة من التوجه إلى تصاعد هذه الظاهرة في الآونة الأخيرة في قطاعات العمل في المجتمع المصري .
- ٢٢ - محمد عابر : التربية ومستقبل التحولات المجتمعية في الوطن العربي ، في المجلة العربية للتربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلد (١٧) العدد (١) يونيو ١٩٩٧ ، تونس ، ص . ص (١٢٧ - ١٢٩) .
- ٢٣ - يشير مصطلح " الأوبة البطركية " إلى وصف لقومية السلطنة المهيمنة في المجتمعات العربية ومعظم مجتمعات دول العالم الثالث ، وهي السلطة القاهرة والتي تستخدم أدوات قمع وهمية تنتمي إلى نظم تقليدية أو قديمة أو تابعة ، وتخرج بذلك عن مفهوم السلطة في المجتمعات الديمقراطية الحديثة . ولמיד من الفهم لطبيعة هذا المصطلح ولوضعية المرأة بالذات في المجتمع البطركي ، انظر :
- هشام شرابي : البنية البطركية ، بحث في المجتمع العربي ، المعاصر ، دار الطليعة ، بيروت ، ١٩٨٧ م ، ص . ص (٤٣ - ٤٦) .
- ٢٤ - جاك ديلور ، مرجع سابق ، ص ١٣٨ .
- ٢٥ - فيليب كومبز ، مرجع سابق ، ص ٢٩٣ .
- ٢٦ - حول إمكانيات توظيف أجهزة الإعلام والاتصال الحديث في تعليم فئات الأفراد ، ومنها المرأة ، راجع ذلك في :
- أنطون زحان : " التخطيط التربوي والتحول التقني المعاصرة " ، المجلة العربية للتربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلد (١٧) ، العدد (١) ، يونيو ١٩٩٧ م ، ص ص (١٥٢ - ١٥٤) .

- ٢٧- محمد نبيل نوافل ، مرجع سابق ، ص ١٩٨
- ٢٨- نفس المرجع السابق ، ص ١٩٩ .
- ٢٩- سورة النساء ، الآية (١) .
- ٣٠- سورة النحل ، الآية (٥٨ ، ٥٩) .
- ٣١- سورة الأحزاب ، الآية (٣٥) .
- ٣٢- سنن أبي داود ، القاهرة ، دار أحياء السنة النبوية ، د. ت .
- ٣٣- مسلم بن حجاج النيسابوري ، صحيح مسلم ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، دار الفكر للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٤٠٣ هـ .
- ٣٤- مقدمة ابن خلدون (تحقيق : علي عبد الوالد والي) ، ج ٣ ، لجنة البيان العربي ، القاهرة ١٩٦٠ ، ص ص (٩٩١ - ٩٩٣) .
- ٣٥- يجدر التنويه إلى أن مصر تعد من أوائل الدول في العالم التي سارعت إلى التوقيع على وثيقة " الإعلان العالمي لحقوق الإنسان " ، الصادرة عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في ١٠ ديسمبر ١٩٤٨ م ، وتعد المصدر الرئيسي الذي اشتقت فيه السياسات والتشريعات الخاصة بحقوق الإنسان في غالبية الدول . وفي تفصيلات مبادئ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وانعكاساته على النظم التربوية المعاصرة ، راجع :
- مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان له دليل تعليم حقوق الإنسان ، (الطبعة العربية) ، القاهرة ، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان ، القاهرة ، ١٩٩٧ م .
- ٣٦- الدستور المصري أوضح في غير موضع مسألة المساواة بين الرجل والمرأة في الحقوق والواجبات وفي مقدمتها حق التعليم بالتطبيع ، راجع المادة (١١) .
- ٣٧- فوزية عبد الستار : ملخصات أبحاث مؤتمر مرور مائة عام على تحرير المرأة العربية ، المجلس الأعلى للثقافة ٢٣ - ٢٨ أكتوبر ، القاهرة ، ١٩٩٩ م ، ص ٢١ وما بعدها .
- ٣٨- من الدراسات الحديثة في مجال توظيف تقنيات الإعلام الحديث لخدمة قضايا نشر التعليم لدى الفئات المحرومة والمهمشة - يمكن الرجوع في ذلك إلى :
- الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار : ندوة خبراء لدراسة إمكانية استخدام التعليم عن بعد في برامج محو الأمية وتعليم الكبار ، الرياض - إبريل ، ١٩٨٥ م .
- أنطون زحلان : التعليم عن بعد (نوعية المواد التعليمية ومواعيدها) ، مستقبليات ، المجلد (١٢) ، العدد (١) ، ١٩٨٨ م .
- Michael, Diana, G., The Role of Technology and - Distance Education In The Learning College, Palomar - College, USA, 1994.



تفعيل دور التربية العلمية بمراحل التعليم العام

دراسة ميدانية على معلمي العلوم

بدول مجلس التعاون الخليجي

(إعداد: د. خالد بن فهد الحذيفي^(*))

القسم الأول

إطار البحث

ملفظة :

تقع دول مجلس التعاون الخليجي في منطقة القلب من العالم ، وكان لتنفق البترول ، بالإضافة إلى امتلاكها لأضخم احتياطي عالمي مع الطبيعة الاستراتيجية لهذا الموقع الفريد الأثر الكبير في أن فرضت على المنطقة العديد من الصراعات التي يتحتم عليها أن تواجهها حتى تحافظ على أمنها فضلاً عن وجودها ذاته ، مولجة تعتمد لغة العصر وهي لغة العلم ، الأمر الذي يحتم إعداد الأفراد في هذه المجتمعات إعداداً يجعلهم قادرين أولاً على إدارة والتعامل مع الصراعات الحالية وما قد يستجد منها خاصة وأنها صراعات ذات طبيعة حضارية وثقافية .

وكذلك إعداد هؤلاء الأفراد للمساهمة في التراث العلمي العالمي حتى يكونوا مبدعين ومبتكرين لا مجرد مستهلكين وفي هذا الصدد يذكر غزاوي وآخرون (١٩٩١) في تقريرهم عن واقع تدريس الكيمياء في المرحلة الثانوية بدولة الكويت ^(١) : " ينبغي للتربية العلمية أن تتيح تهيئة الفرص المناسبة لمساعدة الأفراد على النمو للشامل المتكامل روحياً وخلقياً وفكرياً واجتماعياً وحسياً إلى أقصى ما تسمح به استعداداتهم وإمكاناتهم وفي ضوء طبيعة المجتمع الكويتي وفلسفته وآماله وفي ضوء مبادئ الإسلام والتراث العربي والثقافة المعاصرة بما يكفل التوازن بين تحقيق الأفراد لذواتهم وإعدادهم للمشاركة البناءة في تقدم المجتمع الكويتي بخاصة ، وللمجتمع العربي والعالمي بعمامة " .

كما يعبر بدران ، عبد الحكيم (١٩٩١) عن هذه القضية بقوله ^(٢) : " فطبيعة العصر الدينامية التي تتمثل في الوثيرة المتسارعة للتطور العلمي والتقني تجعلنا نتعامل عن موقف مناهج العلوم

(*) د. خالد بن فهد الحذيفي ، استاذ مساعد المناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض .

بدول الخليج العربي ودورها في خدمة حركة التقدم ، وأين موقع هذه المناهج من التقنيات المتقدمة والمستحدثة التي تصصف بالعالم ؟ (إنهم يتحدثون عن الهندسة الوراثية والتقنية الحيوية ، عالم الفضاء ، الطاقات الجديدة والمتجددة ، ولم يكتفوا بالجيل الخامس للحاسب الآلي ، بل يسعون لولادة الجيل السادس ... إلخ) ، وكيف يمكن أن يتطور تدريس العلوم لتتشتت جيل جديد من المتخصصين يعملون لاكتساب التقنية وإملاك أسرارها وإملاكها وتطويرها وكيف يمكن أن تلجج عمليات نقل التقنية وإنشائها في البلاد المستقلة إليها .. ؟ وكيف تتدخل وتشارك الدراسات الاجتماعية لتهيئة الإنسان ليكون أداة فعالة في تقدم العلوم والتقنية .. ؟؟

ويرى اليوسف ومسلطان (١٩٨٣) " إن ... التقدم العلمي وللتطور التقني من أهم السمات للعصر الحديث فالعلم قوة لها دور رئيسي وفعال في تقدم المجتمع المعاصر ، وقد شمل كل مرافق الحياة على اختلاف ميادينها وإن النمو الحضاري الذي تتفخر به الأمم المتقدمة نتاج العلم وتطوره المذهل السريع " ، ويتفق معها في هذا الصدد جاسم ، صالح عبد الله (١٩٩١) حينما ذكر (٣) : " يميز عصرنا الحالي بأنه عصر سيطر فيه العلم وتطبيقاته على سائر نواحي الحياة ، حيث أصبحت العلوم المختلفة وتطبيقاتها التكنولوجية ضرورة من ضروريات الحياة ، لقد حدثت في العقود الأخيرة تطورات علمية وتكنولوجية وثقافية وتربوية أخذت تتسارع بشكل مذهل ، ولقد دعت هذه الأحداث الدول المختلفة إلى إعادة النظر في مناهجها الدراسية المختلفة ... لذلك فإنه من الطبيعي والحالة كذلك أن تقوم الدول العربية بتطوير وتحديث مناهجها ، وخاصة في مجالات العلوم البحتة في الكيمياء والفيزياء والأحياء " (٤) .

إنه المتغيرات السابقة تصم وجود عملية تطوير شاملة للتربية العلمية في مدارسنا ، وليس مجرد تغيير لذاته ، ويذكر الديب ، فتحى (١٩٧٨) (٥) : " من خبراتنا السابقة كنا في أكثر الأحيان ننظر إلى عملية التطوير على أنها مجرد تغيير في الشكل أكثر من المضمون . وكان عملنا يتمحور في النهاية عن حذف بعض الأجزاء وإضافة البعض الآخر وتصحيح بعض الأخطاء وتغيير ترتيب الموضوعات وإعادة كتابة بعض أو كل الكتب المقررة لزيادة الإيضاح ، ونادراً ما كان هذا التغيير يقوم على أساس نظرية تربوية تهدي وترشد وتؤدي إلى تطوير جذري في تدريس العلوم .

الدراسات السابقة :

١ - بدران عبد الحكيم (١٤١١هـ - / ١٩٩١ م)^(١) : "مناهج العلوم في التعليم العام بدول الخليج العربية ومواكبتها لمعطيات التطور العلمي والتقني" :

استعرض الباحث في الفصل الأول تطوير تدريس العلوم في بعض البلاد المتقدمة كالولايات المتحدة وكندا والاتحاد السوفييتي ثم تطوير العلوم في دول الخليج . وفي هذا المقام قدم الباحث معايير المنهج المطور للتربية العلمية بدول الخليج .

ثم قدم الباحث لواقع تدريس العلوم بدول الخليج العربي ، وقد توصل إلى بعض النتائج المهمة من استطلاع رأى الميدان حول مدى فاعلية هذا الواقع ، وهي :

١ - مناهج العلوم المطبقة في دول الخليج العربي بحاجة إلى إعادة نظر بهدف تطويرها ، ولا يشترك المعلمون حالياً في إعدادها وتقييمها ، وهناك حاجة لإعداد أخصائي المناهج الذين يقومون بتصميم المناهج المطورة .

٢ - مفهوم المنخل سواء أكان في بناء المنهج أو التدريس غير واضح لدى المعلمين .

٣ - يوافق أغلبية المعلمين على تبنى منخل العلوم المتكاملة ، كما يوافقون على التنسيق بين مواد العلوم والمواد الأخرى ، وتتابع المنهج في الصفوف المتتالية .

٤ - أن المناهج الحالية لا تحقق معايير المنهج الحديث ، وهي :

- إدخال التقنية المتطورة .

- مشكلات الإنسان والبيئة في الحياة المعاصرة .

- الربط بالتراث العربي والإسلامي .

٦ - المديرية العامة للتنمية التربوية - دائرة تطوير المناهج بسلطنة عمان ' الخصائص المميزة لمناهج العلوم في سلطنة عمان ' (٢) :

اشتملت هذه الورقة البحثية على قسمين ومقدمة وخاتمة :

ففي القسم الأول : استعرضت الورقة مناهج العلوم في سلطنة عمان ، حيث تناولت أهداف تدريس العلوم مركزة على إكساب الطلاب المفاهيم العلمية وطرق التفكير العلمي وإسهارات العلمية والاجتماعية والاتجاه العلمي ، وكذلك مساعدتهم على اكتشاف قدراتهم وميولهم .

وفى القسم الساتى : تناولت الدراسة مناهج الكيمياء فى سلطنة عمان بين النظرية والتطبيق . وقد أبرزت الدراسة حقيقة تصميم منهج للكيمياء فى عمان فى ضوء بعض المشروعات العالمية الحديثة كمشروع CHEM بالولايات المتحدة عام ١٩٦٠ ، مشروع CBA بالولايات المتحدة عام ١٩٥٩ ، مشروع NUFFIELD بالمملكة المتحدة عام ١٩٦٥ ، ومشروع اليونيسكو لتعليم الكيمياء فى آسيا ١٩٦٤ - ١٩٧٠ م .

وفى الخاتمة : يقرر الدراسة أن تطوير المناهج يتطلب التقدم فى عدة جبهات فى وقت واحد وهى التحديث المستمر لمحتوى المقررات ، تصنيف أوضاع المختبرات والتقنيات التربوية ، تدريب المعلمين على طرق تدريس متقدمة وحديثة .

٣ - فقياض ، أحمد عبد الرحمن الشاهد (١٤١١هـ / ١٩٩١ م) ^(٨) : " واقع تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية " :

استهل الباحث هذه الورقة البحثية بمقدمة عرض فيها لأهمية الأخذ بالتطور التكنولوجى السريع ومنها إلى أن وزارة المعارف فى المملكة العربية السعودية تهذب نشاطها ملموساً وعملاً متواصلأ فى تطوير المناهج والكتب والخطط الدراسية للمواد المختلفة فى جميع مراحل التعليم . ثم تناول فى قسم آخر أهداف تدريس الكيمياء كما تبين من قرار اللجنة العليا لسياسة التعليم. المبلغ لمعالى وزير المعارف برقم ٢٢٣/٩/١ ، والتى تنص على :

- ١ - تنمية الاتجاه العلمى لدى الطالب وتعوديه اتباع الطريقة العلمية .
- ٢ - تعريف الطالب بالثروات للمعرفة وطرق استغلالها .
- ٣ - توضيح أثر علم الكيمياء وتقدمه .

وفى قسم آخر يعرض الباحث للاتجاهات الحديثة التى تحكم تدريس الكيمياء فى المملكة العربية السعودية وقد بلورها فى ثلاثة اتجاهات رئيسية :

- ١ - إعداد مناهج الكيمياء وبنائها بأسلوب علمى .
- ٢ - ربط تدريس الكيمياء بواقع المجتمع ومتطلباته .
- ٣ - تطوير طرق أداء المعلم وطرق تدريس الكيمياء .

إلا أن ذلك لا ينفى أن هناك بعض الملاحظات التى لوحظت على منهج الكيمياء وينبغى مراعاتها مثل :

- ١ - هناك ميل لأسلوب العرض في كتابي الصف الثاني والثالث علمي للسرور المباشر .
- ٢ - هناك عدم تنابع في خبرات المنهج فيما يتعلق بكونه امتداداً طبيعياً لمنهج العلوم في المرحلة المتوسطة .
- ٣ - هناك كثافة في منهج الصف الأول الثانوي .

٤ - يونس ، مازن (١٤١١هـ / ١٩٩١ م)^(١) : " واقع تدريس الكيمياء في دولة قطر " :

تتضمن عملية تدريس الكيمياء في دولة قطر عدة محذات ، أولها : المعلم حيث يحتم أن يكون مؤهلاً أكاديمياً ، أما المؤهلين تربوياً فيصلون إلى ٥٠% من العدد الكلي . ثانياً : للكتاب المدرسي ويتضمن بناءً مرفهاً معاصراً إلى حد ما ويستخدم أسلوب العرض ، وهناك تقويم مناسب في نهاية كل فصل أو وحدة دراسية . ويلحق بالكتاب المدرسي كراسة الأنشطة العملية وتتضمن مجموعة من التجارب العملية . ثالثاً : الطلاب . رابعاً : المدرسة بما تشمله من مرافق ، أهمها المكتبة والمختبرات .

وهناك استراتيجيات تدريس متعددة يتبعها المعلمون ، أهمها :

أولاً : أسلوب العرض وهو متبع في عدد كبير من المدارس ويتضمن عروضاً نظرية للمادة الدراسية وعروضاً عملية من قبل المعلم ويستخدم المعلم أسلوب الحوار والمناقشة في أثناء العرض .

ثانياً : الأسلوب الاستقصائي وهذا يعتمد على الجهد الذاتي للطلاب بحيث يوضع الطالب أمام موقف مشكل ثم يقاس تحت إشراف المعلم وتوجيهه بعمليات استقصائية مختلفة ، كالملاحظة والتقليد وجمع البيانات وصياغة الفروض واختبار صحتها ، حتى يتوصل إلى تسميات مناسبة .

والمنهج بوضعه الحالي قد لا يلبي حاجات المجتمع من حيث الصناعات الكيميائية وتطبيقات الكيمياء في الحياة العملية ، أما بالنسبة لحاجات الدراسات العليا فقد يكون مناسباً لها .

أما بالنسبة للاحتياجات ففى صفوف النقل ، وهي الأول الثانوي والثاني الثانوي فيمر الطالب باختبارات نقل من وضع المعلم في نهاية كل فصل ، علماً بأنه قد تم تطبيق نظام الفصلين على طلاب الصف الأول الثانوي .

٥ - عزازى ، محمد وخميس ، حامد (١٤١١هـ / ١٩٩١م)^(١٠) : " واقع تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية فى دولة الكويت " :

قدم الباحثان فى هذه الورقة البحثية عرضاً لجميع جوانب منهج الكيمياء فى المرحلة الثانوية وتنقيضه وتقويمه فى سبعة بنود ، وفى مقدماتها : أهداف تدريس الكيمياء وتحدثت أهداف تدريس الكيمياء فى ضوء الهدف الشامل للتربية بدولة الكويت ، وكذلك الأهداف العامة لتدريس العلوم فى مراحل التعليم العام ، ويمكن إجمال أهداف تدريس الكيمياء فى البنود التالية :

١ - مساعدة التلاميذ على إدراك العقبات التى تمكنهم من فهم واستيعاب المفاهيم الكبرى فى الكيمياء مثل الذرات كوحداث بناء للعناصر ، ترابط المواد وفق نظام معين ، المعادلة الكيميائية ، حالات المادة .

٢ - مساعدة التلاميذ على اكتساب وتنمية مهارات مثل استخدام الأجهزة وتحديد المشكلات وتصميم التجارب واستخدام الأساليب الرياضية .

٣ - مساعدة التلاميذ على اكتساب وتنمية اتجاهات وعادات وقوم مثل الاتجاه الموجب نحو المواطنة، الأمانة العلمية ، الموضوعية .

٤ - تزويد الطلاب بقدر مناسب من المعلومات فى الكيمياء .

وفى إطار هذه الأهداف توجه الباحثان إلى فحص واقع تقديم منهج الكيمياء وخرجا بمجموعة من الملاحظات النقدية حول جوانب هذا الواقع تتعلق بالمحتوى ، وطرق التدريس ، وأساليب التقويم ، والتقنيات التربوية المستخدمة ، ثم مدى توافر الكوادر المعنية بتقديم التربية العلمية .

٦ - الخليفة ، لؤلؤة (١٩٩١)^(١١) : " واقع تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية فى دولة البحرين " : هذا الواقع الذى تم تطويره فى ضوء المفاهيم الحديثة لتدريس الكيمياء ، وقد شمل موضوعات مثل الكيمياء السنوية ، البوليمرات فى الكيمياء العضوية ، الاتزان الكيميائى ، الكيمياء والطلاقة .. وغيرها . وقد حددت عدد ساعلت دراسة المادة فى ضوء نظام التشعيب . وروعى فى هذه المقررات المطلوبة أن تغطى أهمية كبيرة لإجراء التجارب بأكبر قدر ممكن واكتساب المهارات العملية المتصلة بالكيمياء . وبناء على نتائج التقويم لمنهج الكيمياء قام أخصائيو المناهج بإجراء بعض التعديلات اللازمة على مقررات المنهج وإرسال نشرات وعقد اجتماعات مع المعلمين

وتوجيههم نحو الأساليب الحديثة في تدريس المادة . وللتغلب على ضعف الطلاب في كتابة الصيغة والمعادلات اقترح أخصائيو المادة تقديم مفاهيم الرموز والصيغ الكيميائية والمعاملات الكيميائية الرمزية في المرحلة الإعدادية . ومع استمرار تدريس مقررات الكيمياء بالمرحلة الثانوية ومتابعة أخصائيو الكيمياء لتدريسها أظهرت الحاجة إلى مزيد من الدراسات والبحوث التي توجه نحو المقررات والكتب الدراسية من أجل إعادة تدعيمها .

تطبيق على الدراسات السابقة :

شمة اهتمام كبير بمجال التربية العلمية في دول مجلس التعاون الخليجي ظهر خلال الدراسات السابقة التي تناولته ، والتي تطرقت في معظمها إلى واقع تقديم التربية العلمية في مراحل التعليم العام ، وبلورت وجهات نظر تعليمية لجوانب هذا الواقع ، وحاولت بالتالي الخروج بتصورات ورؤى لتطوير برامج التربية العلمية الراهنة .

ولعل أوضح ما أبرزته الدراسات السابقة قيمة وأهمية التربية العلمية في السياق التربوي والاجتماعي المعاصر ، وكيف أن هذه التربية هي وسيلة المجتمعت إلى بلوغ التقدم الحضاري الذي تشهده ، فالعلم هو الموجه الأول لأي أمة تنشأ التقدم ، ومن ثم فالتربية العلمية هي الوسيلة لإنتاج أفراد قادرين على توظيف العلم في واقع الحياة الإنسانية .

ويستخلص من غالبية الدراسات السابقة كيف أن الدول الخليجية بحاجة ماسة إلى تعزيز وتقوية برامج التربية العلمية ، ونشر الثقافة العلمية على كافة الأصعدة الاجتماعية ، وذلك من أجل اللحاق بالمجتمعات المتقدمة ، وفي هذا السياق لفتت كثرة من الدراسات السابقة ما يقدم في الأونة الحاضرة من برامج للتربية العلمية في مراحل التعليم العام ، ووضح ذلك في النقاط التالية :

- ١- أن تلك البرامج تولي أهمية لإكساب الطلاب الجوانب المعرفية دون الاهتمام بتدريبهم على طريقة الأسلوب العلمي في التفكير .
- ٢- الاهتمام بالحفظ الآلي والاستظهار عند تدريس برامج التربية العلمية دون التركيز على الفهم أو القدرة على توظيف تلك المعارف ..
- ٣- عدم الاهتمام الكافي بتنمية المهارات والقدرات العقلية (عمليات العلم) التي يحتاجها طلاب لتطبيق الطريقة العلمية في التفكير .

- ٤- ما تزال طرائق التدريس المستخدمة وكذا المختبرات بعيدة عن الاستخدام السليم وتخضع لطرائق التدريس التقليدية ، التي تعتمد على محاكاة نموذج المعلم أكثر من التمرس بالخبرة الذاتية واستخدام أساليب التجريب ، وحل المشكلات والطرق الاستكشافية .. وغيرها .
- ٥- ما تزال التكنولوجيا التعليمية - وتكنولوجيا الحاسبات على وجه خاص - بعيدة عن التوظيف التربوي الصحيح عند تقديم برامج التربية العلمية .
- ٦- التركيز على الأسلوب القديم عند استخدام المختبر ، بحيث يتم الفصل بين النظري والعملي ، وبحيث يحل من الأول قلندا ومن الثاني تلبا دون الاهتمام والتركيز على تنمية التفكير عند الطلاب وتنمية مهارات العمل في المختبر .
- ٧- توجيه عالية قليلة إلى تدريب الطلاب على ممارسة عمليات العلم .

مشكلة البحث ومسألاته :

انطلاقاً من النتائج التي أوضحتها الدراسات السابقة التي تناولت دور التربية العلمية وكيفية تقديمها في مراحل التعليم العام ، تجسء الدراسة الراهنة لتعالج مشكلة تكاد أن يجمع عليها الباحثون في هذا المجال ، ألا وهي مشكلة نقص فاعلية الدور المنوط بالتربية العلمية في تكوين شخصيات الطلاب نتيجة للضعف البادئ على أساليب التدريس والتعليم ، وفقر المحتوى الراهن عن مواكبة الاتجاهات الحديثة في التربية العلمية لطلاب التعليم العام ، ومن هنا تحاول الدراسة الراهنة الإجابة عن الأسئلة التالية :

- س ١: ماذا تعنى التربية العلمية وما قيمتها في السياق التربوي والاجتماعي المعاصر ؟
- س ٢: ما مدى تحقيق أهداف التربية العلمية بمراحل التعليم العام بدول مجلس التعاون الخليجي ؟
- س ٣: ما وجهة نظر معلمى العلوم بدول مجلس التعاون حول تفعيل دور التربية العلمية في مراحل التعليم العام ؟
- س ٤: وما جوانب الرؤية المستقبلية للتربية العلمية لفاعلة بمراحل التعليم العام في الدول الخليجية ؟

أهمية البحث :

إن الباحث إذ يجرى هذه الدراسة حول تفعيل دور التربية العلمية في مراحل التعليم العام ، والتي أصبحت مجالاً مستقلاً من مجالات المعرفة ، فذلك عن اقتناع تارياً بأن عملية التنمية الشاملة في

دول الخليج العربية لن توتى ثمارها إلا بمقدار ما تسهم به التربية العلمية من جهود حقيقية لرفع عجلة التنمية والتطوير .

ومن ناحية ثانية فإن مجال التربية العلمية يتعرض دائماً لتغيرات كثيرة كماً وكيفاً ، وقد تؤدي تلك التغيرات إلى ظهور مشكلات وتناقضات كثيرة في مجال تقديم التربية العلمية في مدارسنا الأمر الذي يحتاج إلى جهود بحثية تقويمية مستمرة ومتواصلة لملائمة العيوب والمسايبات التي تشوب عمليات التدريس والتعلم للتربية العلمية .

ثم أن إيضاح الرؤية المستقبلية للدور الفاعل للتربية العلمية ، وكيف يتحقق هذا الدور في السياق الاستراتيجي والمجتمعي للدول الخليجية ، يعد مطلباً حيوياً ، ويمثل إضافة وعائداً لرصيد الثروة البشرية لمجتمعاتنا على مدى الزمن القادم ، فإيضاح تلك الرؤية مما يعين القائمين على السياسات التعليمية والإمكانية لاتخاذ القرارات ، ورسم السياسات التي تكفل تحقيق أهداف التربية العلمية في الوقت الراهن ، وفي المستقبل المنظور .

حدود البحث :

ثمة مجموعة من المحددات تتوجه بها الدراسة الراهنة :

- ١- الدراسة تنحصر إلى مجال تطوير وتحديث المناهج ، وذلك باختيارها لبرامج التربية العلمية وفحص واقعها وتلمس رؤى التطوير لمستقبلها .
- ٢- تركز الدراسة على كيفية تفعيل دور التربية العلمية بمراحل التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي .
- ٣- تنقضي الدراسة وجهة نظر عينه ممثله من معلمي العلوم في دول مجلس التعاون حول سبل تفعيل دور التربية العلمي في مدارس التعليم العام .

المنهج والأدوات :

- تستخدم الدراسة عدداً من الأساليب المنهجية والأدوات المرتبطة بها ، وذلك كما يلي :
- ١- أسلوب المنهج الوصفي ، ويتضح من فحص واقع تقويم التربية العلمية في دول مجلس التعاون من خلال مقررات العلوم في الكيمياء والفيزياء والأحياء والأنشطة المرتبطة بها ،

وقد استعانت الدراسة في ذلك بالدراسات السابقة والندوات والمؤتمرات التي عنيت بتحليل ونقد هذا الواقع .

٢- أسلوب البحث المقلون ، ويتضح ذلك من عرض الدراسة للاتجاهات الحديثة في تقديم للتربية العلمية في الدول المتقدمة وفي دول مجلس التعاون ، بغية الوقوف على الفروق النوعية وأوجه النقص في محتوى المقررات وأسلوب تقديمها في دول الخليج ، ولقد استعانت الدراسة في ذلك بالكتابات الحديثة العربية والأجنبية المتخصصة ، التي تناولت التربية العلمية في السياق التربوي المعاصر .

٣- أسلوب البحث الميداني ، وذلك باستخدام أدنى المقلبة والاستبالة اللتين تم تطبيقهما على عينة من معلمى العلوم في دول الخليج العربي بغرض التعرف على مختلف جوانب التربية العلمية من حيث محتواها وطرق تقديمها والعقبات التي تعترضها وسبل تطويرها .

تحديد المصطلحات :

١- العلم : يعرفه جيمس كوكنت على أنه ^(١) : " سلسلة متصلة من الحقائق والمفاهيم العلمية التي تم الحصول عليها من الملاحظة والتجريب " .

٢- التربية العلمية ^(٢) : " المجال الذى يهتم بدراسة الحدود المشتركة للعلم والمجتمع ، حيث يكون الاهتمام بتفسير نتائج البحوث العلمية لخدمة المجتمع ، وذلك من خلال إعداد أفرادا علميا يتيح لهم استخدام العلم والتكنولوجيا في الحياة اليومية .. " ، وفي ذات المرجع يتناول الباحث معنى :

٣- الثقافة العلمية : على أنها تعبير عن الحد الأدنى الذى يجب أن يمتلكه الفرد في مجال فهم العلم بدرجة تمكنه من التعامل بنجاح كمواطن يعيش اليوم في مجتمع يؤدي فيه العلم دورا رئيسيا ، ويشتمل هذا الحد الأدنى على خمسة مكونات :

- ١- معرفة الأفكار الأساسية في العلم ،
- ٢- القدرة على تطبيق المعرفة العلمية في مواقف الحياة اليومية .
- ٣- القدرة على توظيف عمليات البحث العلمى .
- ٤- فهم العلاقات بين العلم والدين والتكنولوجيا والمجتمع .

٥- اكتساب اتجاهات وميول تتصل بالعلم .

وثمة تـمـاس وتـشـابـه بـيـن مـصـطـلـحـي التـربـيـة العـلـمـيـة و التـقـلـفـة العـلـمـيـة السـاـبـقـيـن ، غـيـر أن التـربـيـة العـلـمـيـة قـد تـتـمـيـز بـكـوـنـهـا تـنـدـرج ضـمـن المـنـاهـج الـدراسـيـة المـنـظـمـة الـتي تـقـدم لـلـتـلـامـيـذ عـلى اـخـتـلـاف مـراحـلـهم ، بـيـنـما التـقـلـفـة العـلـمـيـة أشـمـل وأعم ، و هي الـتي يـتم الحـصـول عـليـها بـطـرق أكـثـر تنـوعـا و بـطـرق مـقـصـودـة و غـيـر مـقـصـودـة .

القسم الثاني

بعض الاتجاهات المعاصرة للتربية العلمية واستراتيجيات تقديمها

ثمة مجموعة من المبادئ والمفاهيم الرئيسية توجه التربية العلمية وتحدد استراتيجيات تقديمها في السياق التربوي المعاصر ، ونعرض لها فيما يلي :

أولاً : تبني مفهوم العلوم المتكاملة :

طرح في مؤتمر فارنا Varna ببلغاريا لتكريس العلوم الذي عقد في سبتمبر ١٩٦٨^(١٤) سؤالان رئيسيان (ما المقصود بتكريس العلوم المتكاملة ؟ ولماذا تدرس العلوم المتكاملة ؟) .

وقد عرفت العلوم المتكاملة تعريفاً يرفض الفصل بين مجالات العلوم المختلفة ، واتفق في هذا المؤتمر على ضرورة الابتعاد عن التدريس التقليدي ، وأن تؤكد مناهج العلوم على أهمية ملاحظة العالم ، وأن تساعد الطالب على اكتساب طرق التفكير والعمل التي تميز العلوم عن غيرها ، وكذلك تنمية الاهتمام لديهم بالعلوم .

وقد طبقت برامج مختلفة للعلوم المتكاملة في بلاد عديدة تضمنت مداخل عدة كالعلمية ، والمفهوم ، والوحدة ، والعلوم التطبيقية ، والمشروع ، والنموذج . وأياً ما كانت المداخل فهناك فيما يرى رزرفورد وجارنر Rutherford & Garaener أربعة أبعاد للمات للتكامل^(١٥) :

١ - تكامل المادة : ففي مقرر الكيمياء العامة مثلاً تؤخذ المادة العلمية من الكيمياء العضوية وغير العضوية ، وفي الفيزياء تعالج المادة كبناء موحد للأفكار وليس كموضوعات منفصلة ، فالحرارة والصوت والضوء والكهرباء أي كمقررات منفصلة .

٢ - التداخل بين علمين أو أكثر ينسب متساوية : ففي مقررات علوم الأرض توضع نسب متساوية للفلك ، دراسة الجو ، دراسة المحيطات والجيولوجيا ، والجغرافيا والفيزيائية .

- ٢ - التدخل بين عدة علوم مع تميز أحدها : ومن أمثلته مشروع هارفارد للفيزياء (HPP) حيث يشمل على كمية لها وزنها من المواد الأخرى كالكيمياء أو الفلك .
- ٤ - التكامل بين العلوم ومواد أخرى : حيث يكون اتجاه الربط هنا فلسفي ويكون الاهتمام بكيفية نمو الأفكار العلمية وكذلك للتأثيرات الاجتماعية للعلوم والتقنية .
- وعلى ضوء ما سبق يعتبر مدخل التكامل أحد المعايير التي يحكم بها على مدى فاعلية تدريس التربية العلمية .

ثانياً : تضمن إنجازات التقنية في برامج التربية العلمية المعاصر :

من الضروري لكل من المعلم والطلاب أن يدركوا الحدود الحقيقية للتقنية ويدركوا أن العلوم والتقنية قد لا تتضمن كل الحلول لكل المشكلات أو لمشكلة بعينها . فمن الصعب تجاهل فائدة الاكتشافات كالكهرباء والبصريات ولتذكري كذلك الاختراعات الكبيرة ، فهي التي تصنع التقدم على مدى العصور ، ولكن ينبغي أن يفهم أن ليست كل نواتج العلم والتكنولوجيا يمكن الاستفادة منها كما أنها ليست مرغوبة في كل الأحوال ؛ فالتقدم العلمي والتقني آثار سلبية على الإنسان والبيئة ، ولا ينبغي عن ذهننا ما حدث لطبقة الأوزون التي تحمي الأرض .

لذلك ففي برامج التربية العلمية ينبغي مراعاة التركيز على الإنجازات المعاصرة التي تستحق التركيز عليها عند وضع مناهج العلوم كالاتصالات عبر الأقمار الصناعية ، الاندماج النووي واستخدامات الطاقة النووية السلمية ، والهندسة الوراثية واستخداماتها الطبية .

ثالثاً : الاهتمام بالمضامين الأخلاقية للتقدم التقني :

تعتبر أغلب البلاد المتقدمة تقنياً اليوم من كبرى الدول الاستعمارية التي استعمرت الكثير من البلاد التي تسمى اليوم بالبلاد النامية في آسيا وأفريقيا . وكانت هذه الدول تستولي على ثروات شعوب تلك البلاد تصنع بها تقدمها . ولما اضطرت إلى الخروج كانت قد وثقت روابطها بالبلاد المتخلفة فظلت في حاجة إليها كموق لتصريف منتجاتها ومصدراً للمواد الخام . وكثيراً ما نسع عن حوادث مؤسفة تقع في البلاد النامية نتيجة لعدم مراعاة المبادئ الأخلاقية فهناك مبيد حشري يضر بالإنسان والحيوان والبيئة يستخدم في البلاد النامية مع أنه قد بطل استعماله بحكم القانون في البلاد المتقدمة. وإن كانت لا زالت تصنع لتصديرها للبلاد المتخلفة دون وازع من خلق أو مراعاة إنسانية

البشر في البلاد النامية كما أن هناك مشكلات اجتماعية وأخلاقية صاحبت التقدم العلمي والتقني فكمما يقرر بدران^(١٦) هناك العديد من المشكلات التي نتجت عن التقدم العلمي والتقني، كمشكلة طفن الأنابيب، ومن ظاهرها الأم البديلة وهي الأم التي تؤجر لحمل نيابة عن الأم التي لا تسمح حالتها الصحية بالحمل، ونقل الأعضاء، هذا فضلاً عما تثيره بعض الأبحاث والصناعات من حوار حول الأضرار الواقعة على البيئة والمجتمع، مثل مفاعلات الطاقة النووية والآثار السلبية للتقنية. وعلى ذلك لا ينبغي أن نفصل بين المضامين الأخلاقية وجوانب التقدم في تصميمنا لمناهج التربية العلمية.

رابعاً : الاهتمام بتوضيح المسؤولية الاجتماعية للعلوم والتقنية :

لو تصورنا ما كانت عليه كبريات الدول المتقدمة اليوم منذ نحو ثلاثة قرون لعرّفنا على الدور الذي تلعبه العلوم والتقنية في تشكيل المجتمعات. لكن لا ينبغي أن يغيب عنا أن التقنية ليست حيادية فهي تتضوى على عوامل السيطرة وإذا نظرنا إلى كثير من البلاد النامية نراها تزدحم بما لا يحصى من منتجات البلاد المتقدمة كالسيارة والفيديو والأنوف الجديدة مما أسهم في زيادة الرفاهية وأسباب القراحة وأثر بالتالي على شعوب البلاد النامية فجعلها أكثر طلباً لاقتناء هذه الأشياء، ولذلك نشفت عادات الاستهلاك غير المرشد بين الناس، وصارت البلاد النامية تتعامل مع البلاد المتقدمة من موقف الضعيف، ولذلك تصبح مسؤولية هذه البلاد أن تسعى لإصلاح أوضاعها وإقامة المؤسسات العلمية التي ترفع من مستواها وتنمية تلك المسؤولية من خلال برامج التربية العلمية.

خامساً : زيادة الثقافة العلمية :

يقرر بدران^(١٧) أن التقدم العلمي مهما كانت أسبابه ودوافعه في الماضي يحدث اليوم بفرض خدمة التقدم التقني، وتتقدم التقنية بناء على تطلعات الناس واستجابة لشعورهم بالحاجة إلى الاستعانة بالأجهزة والأنوف بفرض تسهيل عمليات الإنتاج وتوفير جهود العاملين أو للتمتع بمزيد من الرفاهية والراحة، والمواطن العادي لا يشعر بالتقدم في العلوم بقدر ما يلمس التطورات في التقنية فهي التي تشكل حياته وتغير منها بوتيرة سريعة، ومع زيادة تعقيدات العلوم والتقنية صعب على المواطن العادي فهمها كما أصبح تطويرها يحتاج إلى التنظيم الجيد والنشر في الأبحاث وبرامج التنمية.

- وقد لجأت الدول إلى التركيز على التطم كوسيلة لتطعيم وتدريب الأطر التي تحتاجها عمليات البحث والتطوير في شكل مسارات ثلاثة ، هي كما أوردها " M, Bou " (١٩٨٢) ^(١٨) :
- ١ - تعليم متخصص لتدريس الأنظمة التعليمية والتقنية .
 - ٢ - تعليم عام (علمي وتقني) يضع الأساس للتدريب المتقدم .
 - ٣ - تعليم شامل موجه إلى الإنسان ككل .

ولا يدرك كثير من الناس أو معظمهم طبيعة التجديدات الكثيرة التي تحدث في المجتمعات ، وذلك لأن مغزاها في كثير من الأحيان أبعد من قدرتهم على الاستيعاب ، ولما كانت التقنية الحديثة بطبيعتها معقدة ، فتستلزم قدراً عالياً من المعرفة المتخصصة وتتضمن صلاحياتها منطقاً خاصاً ، بحيث يصعب فهم طبيعتها ومؤثراتها من قبل كافة الذين يتعاملون معها ، ولا مناص للجميع من التعامل معها أو على المتخصصين أنفسهم ، خاصة إذا ما تصاليف وبحث التقنية عن مجالات تخصصاتهم الضيقة . وهذا تطرح قضية سعة الثقافة العلمية نفسها كأحد معايير التربية العلمية الناجحة .

استراتيجيات تعليم للتربية العلمية بمراحل التعليم العلم :

تطرح قضية تطوير التربية العلمية نفسها بالبحاح شديد عند مقارنة نتائج النظم التعليمية في البلاد المختلفة بمثيلاتها في البلاد المتقدمة . وهذه المقارنة ليست في صالح البلاد المختلفة . ويذكر مرسبي ^(١٩) (١٩٨٧) : " .. ولكن عند الحصاد .. عند لتخرج نجد أن النتيجة تختلف في مجتمعاتنا عنها في المجتمعات الأخرى المتقدمة ، علماً بأننا في كثير من الأحيان - نقلنا النظريات التربوية من هناك ، ووضعنا مناهجنا بناء على دراستنا في جامعاتهم ، فلماذا لا تفعل التربية في مجتمعاتنا فعلها في مجتمعاتهم " . وفي هذا الصدد يذكر الرشيد ^(٢٠) (١٩٨٧) : " .. وباستعراض الخطط التربوية للدول المتقدمة والدول النامية على حد سواء نلمس تشابهاً وتقارباً في الطموح ، ويضع الباحث يده على برامج تكاد تكون متشابهة ، ومؤسسات تربوية تحمل نفس الأسماء ، وربما كانت الهياكل التنظيمية واحدة أو متقاربة ، ولكن البون شاسع بين ما تحرره الجامعات في دولة متقدمة وما تحرره نحن ، وما تقوم به الجامعات في غيرها من الدول النامية (مجازاً المتخلفة) حقيقة : لماذا يبدع الفرد في دولة متقدمة ولا يثابح للفرد ذاته فرصة الإبداع في بلده النامي ؟ لماذا ننقم كماً ونختلف نوعاً " ؟ .. ومن هذا المنطلق قد يكون من المفيد التعرف على استراتيجيات تطوير التربية العلمية في بعض البلاد المتقدمة ثم في دول مجلس التعاون الخليجي ، وذلك فيما يلي :

(أ) استراتيجيات تطوير تدريس التربية العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية :

جاء في تقرير (تعليم المواطن الأمريكي من أجل المستقبل ، مقتضيات القرن الحادي والعشرين)^(٢١) أنه بحلول عام ١٩٩٥ يجب أن تتاح لشباب الأمة أفضل مستويات التعليم في العالم لتعلم التقنية والعلوم . ولأجل تحقيق هذا الغرض فقد حدد التقرير استراتيجية ذات ثمانية أبعاد ، هي كما أوردها بدران (١٩٩١) :-

- ١ - تنمية الالتزام القومي الدائم لإزاء التدريس المقدم لمواد الرياضيات والعلوم والتقنية للطلاب كلفة.
- ٢ - أن يلقى الطلاب هذه الأنشطة وتلك الميادين بشكل متزايد وفي مرحلة مبكرة .
- ٣ - إقامة نظام لاختبار وقياس مدى الإنجاز الطلابي ومشاركته العملية .
- ٤ - توفير المدرسين الممتازين وتدريبهم وكذا جذب المدرسين الجدد من أفضل النوعيات ، الذين يتوافر فيهم الإحساس القومي بالانتماء .
- ٥ - تحسين نوعية وجدوى المناهج الدراسية التي تدرس .
- ٦ - وضع برنامج نموذجي ومعايير للتفوق في كل مجتمع لمن معدلات جديدة للتفوق الأكاديمي .
- ٧ - استغلال كل الطاقات المتاحة ، بما في ذلك تقنيات المعلومات الجديدة والتعليم غير الرسمي .
- ٨ - إقامة نظام يمكن بمقتضاه تحديد التكلفة لإجراء تلك التحسينات وتحديد كيفية الوفاء بها .

وحتى يتم وضع هذه الاستراتيجية موضع التنفيذ لابد من مراعاة ما يلي :

أولاً : لا بد من مراعاة نوعية التدريس المقدم للطلاب لتحقيق التفوق والمستويات العالية المتميزة من الإنجاز لدى الطلاب ، كما ينبغي الكشف المبكر عن استعدادات الطلاب لتحقيق أعلى مستويات الإنجاز مستغلين في ذلك كل الإمكانيات المتاحة مادياً وبشرياً وتنظيمياً .

ثانياً : لا بد من توفر نوعية منتقاة من المعلمين ذوي المواهب المتميزة ومعدنين على برامج الحاسب الآلي وعلومه - لذلك لابد من رفع مستويات تعيين المعلمين الجدد وتوفير مرتبات أفضل وتوفير أسبب الظروف للعمل .

ثالثاً : لا بد من زيادة دور الحاسبات الآلية في عملية التعلم حيث أنها لغة العصر - فلم تعد الأمية أمية قراءة أو كتابة ، بل الأمية هي عدم المعرفة بطووع الحاسب .

رابعاً : الاهتمام بدور مؤسسات التعليم غير الرسمي ، حيث يتعلم الفرد كثيراً من مؤسسات كالنوادي والمتاحف وغيرها من الهيئات الخاصة كالجمعيات العلمية فيئاتر الأطفال تأثراً ملحوظاً بالخبرات التي يتعرضون لها وما نتركه من انطباعات لديهم . وفي هذا المقام يركز التقرير على بعض المتطلبات ، مثل :

- يجب على مثل هذه المؤسسات أن توفر منافعاً مناسبة لهذا النوع من التعليم .
- يجب أن تحظى أنشطة هذه المؤسسات بالدعم المناسب .
- لا بد أن تتعاون الهيئات التجارية والصناعية في دفع جهود هذه المؤسسات .
- يجب ألا تنفصل الجامعة عن أنشطة هذه المؤسسات .

خامساً : لا بد أن تلعب القيادة في الأمة دوراً كبيراً يتمثل في إثارة الاهتمام بالقضايا القومية وإظهار الحاجة إلى إحداث تغييرات بناءة . لذلك لابد من إيجاد الوعي على مستوى الأمة بالحاجة إلى تحسين تدريس التربية العلمية وتطويرها .

سادساً : لا بد من متابعة التفوق في التعليم : سعى تقرير (أمة معرضة للخطر) كما يذكر بدرن (١٩٩١) ، والذي نشرته عام ١٩٨٣ لجنة شكلها وزير للتعليم الأمريكي ، إلى تحقيق التفوق في للتعليم المدرسي وكان لنشره أثر فعال على حركة إصلاح التعليم في الثمانينيات ، وفي نفس العام نشرت اللجنة التعليمية للولايات برئاسة هنت Hunt حاكم ولاية كارولينا الشمالية وعضوية ١٣ من حكام الولايات و ١٣ من قادة للصناعة و ١١ ممثلاً للاتحادات التعليمية والعلمية والتربويين تقريراً عنوانه (العمل من أجل تحقيق التفوق ، خطة شاملة لتحسين مدارسنا) وتحوى مثل هذه التقارير على إحساس بوجود أزمة والخوف من أن يصبح أمن البلاد في خطر ، وبالتحديد هناك قلق يعزى إلى أن الولايات المتحدة التي سادت العالم في مجالات التجارة والصناعة والابتكارات التقنية دون منافسة خطره من دول أخرى ، تشعر الآن بوجود منافسين لها على قدم المساواة معها ، بل ومتفوقين عليها في مختلف أنحاء العالم ، وقد نجم عن ذلك بالضرورة توقيع قيام حكومات الولايات والاتحاد بدور إيجابي نحو رفع مستويات التعليم وفقاً لما جاء في تقرير هنت .

ويشير تقرير " أمة معرضة للخطر " إلى تصميم على السير نحو تحقيق التفوق في نوعية التعليم وإلى أن تحقيق إصلاح التعليم يجب أن لا يكون على حساب هدف آخر للأمة ، وهو : المساواة

فى المعاملة بين جميع المواطنين ، وأن الوصول إلى تحقيق المساواة والتفوق فى نوعية التعليم معاً هما هدفان تؤمان بالنسبة للاقتصاد والمجتمع .

(ب) استراتيجية تطوير تدريس التربية العلمية فى كندا :

فى دراسة لمجلس العلوم بكندا Science Council of Canada اتضح أن هناك فجوة بين أهداف تدريس العلوم كما جاءت فى وثائق وزارات التربية وما يتحقق فعلاً على أرض الواقع ؛ فمثلاً نلاحظ ما درست المدارس الابتدائية العلوم بكفاءة ، كما لم تحظ للعلاقة بين العلوم والتقنية والمجتمع بالاهتمام الواجب ، وتظهر أيضاً أن الفتيات يبتعدن عن دراسة العلوم ، وهناك أيضاً عدم الفعالية فى برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين .

وقد تحدثت أولويات تدريس العلوم كما جاء فى هذه الدراسة فيما يلى :

أولاً : إتاحة تدريس العلوم للجميع وذلك بإدخال تدريس العلوم فى كل مدرسة ابتدائية واستثارة اهتمام الفتيات بالعلوم وشجعة الطلاب المتميزين لدراسة العلوم .

ثانياً : تحديث أو تطوير تدريس العلوم وذلك بتأكيد الارتباط بين العلوم والتقنية والمجتمع وتدريب التقنية وكل ذلك فى إطار المجتمع الكندى .

ثالثاً : التأكيد من فعالية تدريس العلوم وفى هذا الصدد حددت الدراسة سبعة وأربعين بنداً صنف تحت قضايا رئيسية مثل ضمان قيادة المجتمع للمناهج من خلال وزارات التربية وقيادة المناهج من خلال مجالس المدارس وتدعيم المصادر البشرية والمصادر التعليمية والمصادر الخارجية كالاتحادات المهنية والتعليمية والمعلمين ومؤسسات التمويل .

وفى ضوء هذه الأولويات تحدثت أهداف تدريس العلوم فى النقاط التالية :

- ١ - إعداد مواطنين ذوى ثقافة وعلى مستوى المسؤولية .
- ٢ - تدريب الطلاب على الدراسات العليا .
- ٣ - إعداد الطلاب لمهام العمل .
- ٤ - تدعيم وتكريس النمو العقلى والأخلاقي .

(ج) واقع تطوير مناهج العلوم في دول الخليج العربي :

يقرر بدران (١٩٩١) أنه قد حدثت تطورات كبيرة في العقدين الماضيين في مجال تدريس العلوم في مختلف دول الخليج بحيث يمكن القول بأن عمر أي من مناهج العلوم الحالية في دول الخليج لا يزيد على عشر سنوات في جميع مراحل التعليم العام . وقد اتبع أسلوب متميز في تطوير مناهج العلوم يتم بالخطوات التالية :

أولاً : تقوم الوزارات المعنية في دول الخليج بتشكيل لجان متخصصة من أساتذة العلوم ورجال التربية والموجهين والمعلمين لدراسة المناهج القائمة والعمل على تحسينها وتعديلها أو تطويرها .

ثانياً : تطلع اللجان على المناهج الأجنبية وقد تستقدم بعض هذه الدول الخبراء الأجانب لدراسة المناهج القائمة ووضع التقارير التي تضم إلى تقارير اللجان التي درست تطوير المناهج .

ثالثاً : يطبق المنهج المطور في عدد محدود من المدارس وإذا ثبت نجاحه يجري تصميم أو تعديله بناء على ما يظهر من خلال الدراسة الميدانية مع الأخذ في الاعتبار آراء المعلمين والطلاب .

وقد نبحت عملية تطوير مناهج العلوم في دول الخليج من زوايا عديدة، يمكن بيانها فيما يلي:
أولاً : العلوم للجميع : إذا كانت التنمية تمثل الهدف الرئيسي لكل المجتمعات فهي لا تحتاج إلى أخصائيين فقط بل لابد لصيانتها من مواطنين مثقفين وعلى وعي علمي بأهميتها حفاظاً على موارد الأمة وصيانتها واستقلالها الاستقلال الأمثل .

ثانياً : الالتزام القومي بتطوير تدريس العلوم : لا بد من أن يسعى المسؤولون إلى تنمية الوعي القومي بأهمية وجود نظام جيد لتدريس التربية العلمية في كل مستويات الدراسة في المجتمع سعياً لتحقيق الصورة المثالية للمواطن الذي يستطيع أن يتعامل مع متغيرات العصر التي هي بالأساس متغيرات علمية وتقنية .

ثالثاً : ربط تدريس العلوم بالبيئة المحلية : ويمثل ذلك أفضل المداخلات لتدريس العلوم ، حيث تمس الموضوعات البيئية جوانب تنمية المجتمع والإنسان ، وذلك مما يعين الطلاب على فهم دور العلم في استغلال ثروة الأمة ، ولذلك تعتبر دراسة الموارد الطبيعية يحتر شراً يبرز إمكانات البيئة ومعرفة حدودها وبيان كيفية الاستفادة المرشدة منها .

رابعاً : إدخال التقنية الحديثة في المناهج : لعلّه أصبح من المسلم به ضرورة إدخال التقنية الحديثة في مناهج العلوم في معظم البلاد إن لم يكن كل بلاد العالم . فقد ورد في (مستحدثات في تعليم العلوم والتكنولوجيا - المجلد الأول) (٢١) ما ترجمته : " أن الدخول إلى ميدان التقنية وندى العمل ينبغي أن يكون من المكونات الضرورية في التعليم العام ، وبذونه سيكون هذا التعليم ناقصاً ، وذلك ينبغي للتوصل إلى فهم الجاذب التقني للثقافة المعاصرة بخصائصها الإيجابية والسلبية على حد سواء ، وتقدير العمل الذي يتطلب مهارات عملية " .. وعلى الرغم من ذلك فإن هذا الاتجاه يواجه عدة مشكلات خاصة بإعداد المعلمين المؤهلين بطريقة مناسبة ، وكذلك نوعية التقنية المراد إدخالها .

إن أي محاولة لتطوير التربية العلمية في البلاد العربية عامة ينبغي أن تنطلق من مقولة (٢٢) : " نود أن يكون عملنا في تطوير مناهجنا في مرحلة نعيد فيها بناء الثقة بأنفسنا وبأمتنا - نابعاً من فهم حقيقي للفلسفة التي تحكم وتوجه هذا التطوير " .. ، ذلك أنه لا ينبغي أن يصبح التطوير مجرد تغيير في الشكل أكثر من المضمون وإلا تخفض في النهاية عن مجرد حذف أجزاء من المنهج وإضافة أخرى أو تصحيح لبعض الأخطاء ، أو تغيير لترتيب الموضوعات وإعادة كتابتها ، وبهذا تغييب النظرية التربوية التي تهدي وترشد وتؤدي إلى تطوير جزري ، وحتى يتم إحداث تغيير أو تطوير حقيقي لا بد من مراعاة الآتي :

- ١ - بث الشعور بالحاجة إلى التطوير بين كل المعنيين بتدريس العلوم .
- ٢ - لا بد من اشتراك علماء الأمة في مختلف المؤسسات كالجامعات ومراكز البحوث ، وبذلك يمكن الاستفادة من أفكارهم في تطوير تدريس العلوم .
- ٣ - تشكيل لجان لتطوير المناهج تجمع بين المتخصصين الأكاديميين والتربويين وتقوم هذه اللجان بتحديد أهداف تدريس التربية العلمية في ضوء متطلبات التطوير التي تفرضها طبيعة العصر .
- ٤ - توفير جميع الإمكانيات المادية كالكتب والمواد والأجهزة اللازمة .
- ٥ - تدريب المعلمين على المناهج الجديدة .
- ٦ - تجريب المناهج الجديدة ومنابعة التجربة بالتنفيذ للراجعة وإجراء التعديلات التي تتطلبها وتفرزها مرحلة التجريب .
- ٧ - وضع المنهج الجديد موضع التنفيذ بتعميمه على المدارس .

٨ - إجراء المتابعة والتقييم .

وإذا كانت تلك هي أهم معايير الحكم على مدى تقدم التربية العلمية ، وتم عرض لتجارب وخبرات بعض الدول المتقدمة في مجال تفعيل التربية العلمية والثقافة العلمية عموماً ، فما هي الصورة في مجتمعاتنا الخليجية ؟ وما حقيقة واقع التربية العلمية في مدارسنا ، وما وجهة نظر المعلمين المحنئين والمختصين في أساليب تقديمها .. وكذا إمكانيات تطويرها ؟ .. هذا ما سوف يعالجه الجانب الميداني للدراسة فيما يلي :

القسم الثالث : الجانب الميداني الإجراءات ، النتائج وتفسيرها

أولاً : أداة الدراسة :

استخدم الباحث في الجانب الميداني " استبانة " عين التربية العلمية في مراحل التعليم العام للتطبيق على معلمى العلوم في دول الخليج العربى بغرض التعرف على مختلف جوانب التربية العلمية ، وتعتبر الصورة الأولى للاستبانة من وضع مكتب للتربية لدول الخليج ، إلا أن الباحث قام بإعادة صياغة مفردات الاستبانة ، وأجرى عليها ما يلزم من تعديلات ، وقام بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج والتربية العلمية ، وتداركوا بعض الملاحظات المتعلقة بصياغة بعض العبارات ، وكذلك حذف بعضها أو إعادة صياغتها . كما اقترح بعضهم إضافة عبارات أخرى باعتبارها أكثر تكاملاً .

وبعد إجراء هذه التعديلات تم عرض الاستبانة مرة أخرى عليهم فأبدوا موافقتهم عليها ، وهي الصورة المطبقة في الدراسة ، وبذلك فقد تم التأكد من صدق الاستبانة .

أما ثبات الاستبانة ، فقد تم إجراؤه بطريقة " التجزئة النصفية " وحساب معامل الارتباط باستخدام " معادلة بيرسون " ، وذلك بأن تم تطبيقها على عينة من معلمى العلوم بلغت (١٥٠ معلماً) ، وتم حساب الدرجات وأجريت المعالجة الإحصائية

هذا وتتكون الاستبانة من سبعة محاور ، يشتمل كل محور منها على مجموعة من المفردات ، وبياناتها كالتالى :

١ - الأهداف التربوية: ويشتمل على أسئلة تتعلق بصياغة الأهداف التربوية لتقديم التربية العلمية. ومدى شمولها للجوانب المختلفة .

- ٢ - المناهج والكتب : ويشمل أسئلة عن مدى مناسبة المناهج والكتب للتعلم والبيئة ومراعاتها لتنمية الجوانب العلمية المختلفة ، وكذلك استغلالها للمداخل الحديثة في التدريس .
- ٣ - طرق وأساليب التدريس : ويشمل أسئلة تتعلق بطبيعة الطرق المستخدمة ، ومدى مشاركة الطلاب وتخطيط الدروس .
- ٤ - الوسائل التعليمية : ويشمل أسئلة بخصوص استخدام الوسائل التعليمية في تدريس العلوم .
- ٥ - الأنشطة العلمية : ويشمل أسئلة حول التجارب العلمية التي يفترض القيام بها في عملية التدريس .
- ٦ - التقويم : ويشمل على أسئلة خاصة بأنواع وأساليب التقويم المستخدمة .
- ٧ - استخدام المكتبة : وتتعلق بأسئلة حول مدى الاستفادة المتاحة للتعلم والمعلم من استخدام المكتبة.
- ثانياً : عينة الدراسة :

يعتبر الجند الإجمالي لعينة الدراسة هو عدد الاستبانات التي وصلت إلى الباحث بعد إكمالها ، فقد بلغ هذا العدد (٤٣٤ استبانة) يمثلون عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات من دول الخليج . وفيما يلي بيان توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدولة ، والمؤهل ، والتخصص ، والجنس ، والمرحلة التعليمية توضيحاً للجداول أرقام : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدولة

النسبة	التكرار	الدولة	التسليم
١٢٫٧%	٥٥	الإمارات	١
١١٫٣%	٤٩	البحرين	٢
٣١٫٣%	١٣٦	الملكة	٣
١٣٫٨%	٦١	عمان	٤
١٤%	٦١	قطر	٥
١٢٫٧%	٥٥	الكويت	٦
٥٫١%	١٧	لم يبين	٧
	٤٣٤	المجموع	

فيتضح من الجدول السابق أن المملكة العربية السعودية تمثل ٣١,٣ % من عينة الدراسة تليها دولة قطر بنسبة ١٤ %، ثم دولة عمان، بنسبة ١٣,٨ % وأقلها دولة البحرين بنسبة ١,٣ % . والملاحظ أن جميع الدول عدا المملكة متقاربة النسبة في تمثيل العينة ، وهذا يتوافق مع الفارق في التعداد السكاني لدول المجلس .

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

النسبة	التكرار	المؤهل العلمي	التمثيل
٢١ %	٩	أقل من بكالوريوس	١
٨٢,٩ %	٣٦٠	بكالوريوس	٢
١٠,٤ %	٤٥	أفوق البكالوريوس	٣
٠,٩ %	٤	دكتوراه	٤
٣,٧ %	١٦	لم يبين	٥
	٤٣٤	المجموع	

أما من حيث توزيع أفراد العينة تبعاً لمؤهلاتهم فيتضح من الجدول السابق رقم (٢) أن أغلب عينة الدراسة من حملة البكالوريوس بنسبة ٨٢,٩ % ، والبقية فوق ذلك عدا نسبة قليلة دون البكالوريوس (٢,٧ %) وهذا أمر طبيعي لواقع مؤهلات المعلمين في دول الخليج .

جدول رقم (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص

النسبة	التكرار	المؤهل العلمي	التمثيل
١٨,٢ %	٧٩	فيزياء وكيمياء	١
٠,٧ %	٣	فيزياء وأحياء	٢
٨,١ %	٣٥	كيمياء	٣
١٢,٤ %	٥٤	فيزياء	٤
٢٧,٠ %	١١٧	أحياء	٥
١٨,٤ %	٨٠	كيمياء	٦
١,٦ %	٧	فيزياء ورياضيات	٧
٨,١ %	٣٥	أخرى	٨
٥,٥ %	٢٤	لم يبين	٩
	٤٣٤	المجموع	

ويتضح من الجدول السابق رقم (٣) أن عينة الدراسة شملت جميع التخصصات العلمية بنسب متفاوتة يأتي في مقدمتها الأحياء بنسبة ٢٧% من العينة يليها الكيمياء بنسبة ١٨% ثم الفيزياء بنسبة ١٢% كتخصصات مستقلة ، حيث هناك تخصصات مشتركة كالفيزياء والكيمياء أو الفيزياء والأحياء ، وكذلك الفيزياء والرياضيات وهذا يؤكد أن عينة الدراسة ممثلة تمثيلاً مناسباً لتحقيق أهداف الدراسة .

جدول رقم (٤)
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الكلية ، الجنس ، المرحلة التعليمية

النسبة	التكرار	المؤهل العلمي	الكلية
٥٢,٨%	٢٢٩	تربوي	الكلية
٣٨,٩%	١٦٩	غير تربوي	
٨,٢%	٣٦	لسم بين	
٤٦,١%	٢٠٠	معلم	الجنس
٥١,٢%	٢٢٢	معلمة	
٢,٨%	١٢	لسم بين	
٢٨,١%	١٢٢	متوسط	المؤهل
١٨,٩%	٢٩٩	ثالثي	
٣,٠%	١٣	لسم بين	

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن معظم أفراد عينة الدراسة يمثلون المرحلة الثانوية بنسبة ٦٨% ونسبة المعلمات (٢ ر ٥١ %) تزيد على نسبة المعلمين (١٨ ر ٤٦ %) والغالبية هم من التربويين بنسبة ٥٢,٨ % .

ثالثاً : إجراءات الجانب الميداني :

بعد تصميم الصورة النهائية للاستبانة سارت إجراءات التطبيق الميداني على النحو التالي :

- ١ - طبع الأعداد اللازمة من الاستبانة .
- ٢ - إرسال هذه الأعداد إلى وزارات التربية والتعليم في تلك الدول حيث تم توزيعها وتطبيقها على المعلمين بمعرفة تلك الوزارات .
- ٣ - وصل للباحث من هذه الاستبانات العدد السابق ذكره .
- ٤ - تم تغريغ بيانات الاستبانة وجدولتها وإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة .

رابعاً : نتائج الدراسة :

تناولت هذه الدراسة عدداً من التساؤلات المتعلقة بجوانب مختلفة تتعلق بالتربية العلمية للتعرف على واقعها ومدى اختلاف دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية في تطبيقها .

ولسيما يلى عرض لما تم التوصل إليه من نتائج تجيب على أسئلة الدراسة ، وذلك على النحو الآتى :

١ - من حيث مدى شمولية الأهداف :

جدول رقم (٥)

تحليل تباين لدراسة الفروق بين دول مجلس التعاون الخليجي
حول أهداف العملية التعليمية

مصادر التباين	مجموع المرتبكات	متوسط المرتبكات	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٧٢٥٥٧	٧٥٥١٠	٥	٤٠٩	٠.٠١
داخل المجموعات	٦٥٠٧٨٣٨	١٠١٠٩	٤٠٤		
المجموع	٦٨٨٥٣٩٠		٤٠٩		

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) أنه توجد فروق بين دول مجلس التعاون الخليجي حول مدى مراعاة أهدافها التربوية للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية حيث بلغت قيمة ف (٤٠٩) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ ، ولتحديد مصدر هذا التباين بين دول المجلس تم استخدام اختبار Sheffe حيث تبين أن مصدر التباين هو بين دولة عمان من جهة حيث بلغ المتوسط لى درجة مراعاة الجوانب المشار إليها (٧٤٢) مقابل دولة قطر (٦٤٢) ودولة البحرين (٦٥٣) والمملكة العربية السعودية (٦٧٠) .

وهذا يتفق مع ما أكدته بدران (١٩٩١) من أن الأهداف واضحة وتحقق إلى حد كبير، وانفقت البيئة عن رضاها عن الأهداف العامة للتربية ، كما تتفق مع ما أكد عليه خليل يوسف وآخرون (١٩٩٦) من أن الأهداف العامة لتدريس العلوم تنصف بالانتساع والشمول وتعتبر موجّهات عامة لإنجاز العملية التعليمية .

وعلى مستوى دول المجلس يوضح الجدول التالي مدى مراعاة هذه الأهداف بهذه الجوانب :

جدول رقم (٦)

يوضح المتوسط الحسابي بالإضافة إلى التكرارات والنسب المئوية
للأهداف المعرفية والوجدانية

٢	الهدف	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		لم يبين		المتوسط
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
١	معرفي	٣٣٠	٧٦,٠	٧٧	١٧,٧	٤	٠,٩	٢٣	٥,٣	٢,٧٩
٢	مهاري	١١٧	٢٧,٠	٢٣٠	٥٣,٠	٦٣	١٤,٥	٢٤	٥,٥	٢,١٣
٣	وجداني	٨٠	١٨,٤	٢١٠	٤٨,٤	١١٧	٢٧,٠	٢٧	٦,٢	١,٩١

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن الأهداف التربوية تميل إلى الجانب المعرفي ، حيث بلغ المتوسط الوزني ٢,٢٩ ، يليه الجانب المهاري بمتوسط وقدره ٢,١٣ ، وأخيراً يأتي الجانب الوجداني بمتوسط وقدره (١,٩١) .

٢ - من حيث مدى مناسبة المناهج :

جدول رقم (٧)

تحليل التباين لدراسة الفروق بين دول المجلس
حسب تقييم المناهج والكتب الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٤٧٤,٧٢٤٢	٩٤,٩٤٤٨	٥	٨٣	٠,٠١
داخل المجموعات	٣١٣٠,٣١٥٥	٧,٤٠٠٤	٤٢٣	١٢	
المجموع	٣٦٠٥,٠٣٩٦		٤٢٨		

يتضح من الجدول السابق رقم (٧) وجود فروق بين دول مجلس التعاون الخليجي في تقييم المناهج والكتب المدرسية حسب العبارات الضمنية وعددها (١٦) عبارة حيث بلغت قيمة ف (١٢,٨٣) وهذه القيمة دلالة إحصائية عند مستوى (٠,١٠) ، ومصدر هذا للتباين لصالح دولة عمان (١٢,٦٤) والكويت (١٢,٠) والإمارات (١١,٤٦) مقابل المملكة العربية السعودية (٩,٧٥) والبحرين (١٠,٣٦) وقطر (١٠,٥٦) . وهذا يؤكد أن المملكة العربية السعودية أكثر الدول مراعاة للجوانب الواردة والمتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية، وسلطنة عمان هي أقلها في ذلك حسب تقييم أفراد عينة الدراسة .

وهذا يتفق مع ما أكدته بدران (١٩٩١ م) من أن أهداف تدريس مناهج العلوم لا تتحقق وفقاً للأهداف المنشودة ، وأن محاولات الإصلاح للمناهج تقتل في الوصول إلى تحقيق أهدافها ويرجع ذلك إلى غياب النظرة الشمولية للإصلاح . ونشار كذلك إلى ضرورة مشاركة المعلمون في بناء المنهج بعرض الاتجاهات الجديدة وإثرائهم في عملية تقويم المناهج الجديدة .

ولكن سلام (١٤١٧ هـ) إلى ضرورة إعادة النظر في المحتوى الحالي لكتب العلوم وأن يعنى المعلمون بالمواقف والأسئلة التي تزيد من الربط بين المحتوى العلمي الأكاديمي وبين المظاهر المختلفة للتفاعل بين التعلم والتكنولوجيا .

والتقى كل من بدران (١٩٩١ م) ، وسلام (١٤١٧ هـ) على ضرورة النظر في عملية تأليف الكتب المدرسية ، بحيث تتضمن المتخصصين في كل فرع من فروع العلوم ، وأن تؤلف الكتب عن طريق المسابقة ، وأن يتم تجربتها لمدة عام قبل إقرارها .

والجدول رقم (٨) بالصفحة التالية يوضح التكرارات والنسب المئوية للفرقات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية لمدة العلوم ، وكذلك المتوسط كما ظهر في استجابات المعلمين .

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية للفرقات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية لمدة العلوم وكذلك المتوسط في استجابات المعلمين

٢	الفرقة	كثيرة		متوسطة		ضعيفة		لم يبين		المتوسط
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
١	ما مدى مشاركة المعلم في تأليف الكتب المنهجية ؟	٦٨	١٥,٧	١٢٠	٢٧,١	٢١٨	٥٠,٢	٨	١,٨	٠,٧٤
٢	ما مدى موافقة مناهج العلوم لما هو حديث في العلم ؟	٢٣٩	٥٥,٥	٩٧	٢٢,٢	٨	١,٨	٩	٢,١	١,١٢
٣	ما مدى صلاحية مناهج العلوم لمستويات الطلبة ؟	٢٨٧	٦٦,١	٣٤	٧,٠	٦	١,٤	٨	١,٨	٢,١٢
٤	ما مدى صلاحية مناهج العلوم لبيئة الطلبة ؟	٢٥٨	٥٩,٢	٧٩	١٨,٢	٨	١,٨	١٤	٣,٢	١,٩٥
٥	ما مدى موافقة مناهج العلوم لبيئة الطلبة ومواقفهم ؟	٢٢٤	٥١,١	١٥٢	٣٥,٣	٢٦	٦,٠	٤	٠,٩	١,٩٩
٦	ما مدى اهتمام مناهج العلوم بتسمية الاتجاهات العلمية للطلبة .	٢٢٥	٥١,٤	٩٠	٢٠,٢	١٥	٣,٥	٦	١,٤	١,٩٣

تابع جدول رقم (٨)

٤	الفترة	كبيرة		متوسطة		شعبية		اسم بيت		المتوسط
		كـ	%	كـ	%	كـ	%	كـ	%	
٧	ما مدى اهتمام منتجع العلوم بالجوانب الفنية ؟	٢٠٧	٤٧,٧	٥٠	١١,٧	١٠	٢,٣	٤	٠,٩	٢,٢٢
٨	ما مدى اهتمام منتجع العلوم والمحقق الفنية في منتجع مع تصور فنان ؟	١٥٠	٣٤,٩	١١٢	٢٥,٨	٢٦	٦,٠	٨	١,٩	١,٩٤
٩	ما مدى جودة الكتب من الناحية الفنية كالإخراج والتلوين ونوع الورق...؟	١٢٩	٢٩,٧	٢٨	٦,٩	٥	١,٢	٤	٠,٩	٢,٥٦
١٠	ما مدى كمال المنتج مع بحثها في نصف مواد ؟ (المادة الفنية)	٢٤١	٥٥,٥	٥٩	١٣,٩	٩	٢,٩	١٤	٣,٢	٢,٠٨
١١	ما مدى كمال المنتج مع بحثها في صولف متقية ؟ (المادة السويدية)	٢١٩	٥٠,٥	٧١	١٦,٩	٤	٠,٩	١٣	٣,٠	٢,٠١
١٢	ما مدى سرعة منتج العلوم للمحقق الاستقصائي في التوصل إلى المخبرات ؟	٢٣٦	٥٤,٤	٩٧	٢٢,٩	١٢	٢,٨	١١	٢,٥	١,٩٠
١٣	ما مدى سرعة منتج التراث المخصص للدرس ؟	١٩٩	٤٥,٥	١٠٧	٢٤,٧	١٧	٣,٩	٨	١,٩	١,٩١
١٤	ما مدى صلاحية الأنشطة التي تهيئها هذه الكتب في حل وتنمية تفكير الطلبة ؟	٢٣٣	٥٣,٧	٩٧	٢٢,٩	١٠	٢,٣	٨	١,٠	١,٩٣
١٥	ما مدى صلاحية الصور والرسوم المرفقة في كتب العلوم ؟	٢٠١	٤٦,٣	٥١	١١,٩	١	٠,٢	٥	١,٢	٢,٢٩
١٦	هل يستلزم المنتج في ذلك في مرفعل بناء المنتج ؟	٧٢	١٦,٩	١٢١	٢٧,٩	١٦	٣,٩	١٢	٢,٨	٠,٨٦

يتضح من الجدول السابق رقم (٨) أن دول مجلس التعاون الخليجي تهتم بالجوانب المادية أكثر من غيرها حيث جاء الاهتمام بالكتب من الناحية الفنية كالإخراج والتلوين ونوع الورق في

المقدمة بمتوسط قدره (٢٥٦) وذلك بالنسبة للاهتمام بالمنهج والكتب ، وكذلك بالنسبة لصلاحية للصور والرسوم المتضمنة في كتب العلوم وبلغ المتوسط (٢٢٩) ويأتى في المرتبة الثانية ، أما بالنسبة لمدى اهتمام مناهج العلوم بالمضامين العلمية فقد جاء في المرتبة الثالثة ، حيث بلغ المتوسط (٢٢٢) . أما مدى ملاءمة مناهج العلوم لمستويات الطلبة فيأتى بعد ذلك بمتوسط وقدره (٢١٢) . وفي المقابل نجد أن مشاركة المعلم في تأليف الكتب المنهجية تكاد تكون معدومة ، حيث بلغ المتوسط (٥٧٤) ، وكذلك الحال بالنسبة لمواكبة مناهج العلوم لميول الطلبة وهواياتهم بمتوسط (١٥٨) ، يليها ما يتعلق بمراعاة المنهج للمحتل الاستكشافى في التوصل إلى المعلومات ومتوسطه (١٩٠) .

٣ - مدى فاعلية الطرق والوسائل المستخدمة :

جدول رقم (٩)

تحليل التباين لدراسة الفروق بين دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية

في استخدام طرق وأساليب التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥١٥٩١	١٠٣١٨	٥	١٣٥	غير دالة
داخل المجموعات	٣٢٤٨٣٢٦	٥٧٦٣٤	٤٢٥		
المجموع	٣٢٩٩٩١٧		٤٣٠		

يتضح من الجدول السابق رقم (٩) وجود فروق بين دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية في طرق وأساليب التدريس المستخدمة حيث بلغت قيمة ف (١٣٥) وهذه القيمة ليس لها دلالة إحصائية ، مما يعنى أن طرق التدريس المستخدمة في دول المجلس متشابهة .. هذا وقد أكتت دراسة عيسى (١٩٩٤ م) على أن هناك اتفاق على أسلوب طرق التدريس المستخدمة بين أعضاء هيئات التدريس بمختلف الجامعات العربية ، واتفق تحليل النتائج مع ما ذكره زيتون (١٩٩٤ م) على أن أحسن المناهج والكتب والبرامج والنشاطات العلمية المدرسية قد لا تحقق أهدافها ما لم يكن معلم العلوم ملماً بطريقة تدريسه وأسلوب تعليمه واستخدام وسيلته معوضاً أى نقص أو تقصير محتل في المناهج والكتب والبرامج المدرسية .

جدول رقم (١٠)

يوضح الأساليب والطرق المتبعة في تدريس مادة العلوم

الترتيب	لا		نعم		الطريقة	تسلسل
	%	ك	%	ك		
٦	٨٨٫٩	٣٨٦	١١٫١	٤٨	المحاضرة	١
١	٢٠٫٩	٩١	٧٠٫٠	٣٤٣	المنقشة	٢
٤	٧٤٫٣	٣١٨	٢٦٫٧	١١٦	الاستكشاف	٣
٣	٧٣٫٠	٣١٧	٢٧٫٠	١١٧	حل المشكلات	٤
٢	٤٦٫٣	٢٠١	٥٣٫٧	٢٣٣	تجارب العرض	٥
٥	٨٠٫٧	٨٤	١٩٫٤	٨٤	التجارب الفردية	٦

أما من حيث الطرق المتبعة في تدريس العلوم فيوضح من الجدول رقم (١٠) أن طريقة المنقشة تأتي في المرتبة الأولى من بين طرق وأساليب التدريس حيث يؤكد على ذلك ٧٠% من أفراد عينة الدراسة بأنها طريقة تجارب العرض ويستخدمها ٥٣٫٧% ، لم تُلَاحَظ الأساليب استخدماً هو المحاضرة بنسبة ١١٫١% وهذا يتماشى مع طبيعة مواد العلوم وما تتطلبه من جوانب تطبيقية وعملية

جدول رقم (١١)

تحليل الكبارين لدراسة الفروق بين دول المجلس حسب استخدامها للوسائل التعليمية

مصدر الكبارين	مجموع التمرينات	متوسط التمرينات	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٩٢٫١١٠١	٢٨٫٧٢٠	٥	٢٫٥٠	٠٫٠٥
داخل المجموعات	١٥٧٠٫٤٦٦٢	١٠٫٣٨٧٥	٤٢٧		
المجموع	١٧٦٣٫٥٧٦٢		٤٣٢		

أما من حيث استخدام دول الخليج للوسائل التعليمية في تقديم التربية العملية في مدارسها فيوضح من الجدول السابق أن هناك فروق بين دول مجلس التعاون الخليجي في مدى استخدام الوسائل التعليمية ففى تدريس مادة العلوم ، حيث بلغت قيمة ف (٢٫٥٠) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠٫٠٥ ، إلا أنه وبشكل عام فإن الجدول رقم (١٢) يوضح ماهى الوسائل الأكثر استخداماً فى التدريس:

جدول رقم (١٢)

يوضح مدى استخدام الوسائل التعليمية في تدريس العلوم

٢	الفترة	ثالثاً		رابعاً		خامساً		سادساً		سابعاً		متوسط
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
١	المسبورة	٤١٨	٩٦,٣	١٢	٣,٠	١	٠,٢	-	-	٢	٠,٥	٣,٩٤
٢	الأفلام التعليمية	١٥	٣,٥	١٩٩	٤٥,٩	١٤٩	٣٤,٣	٤١	٩,٦	٣٠	٦,٩	٢,٤٦
٣	النماذج الحية	٦٧	١٥,٥	١٧٣	٣٩,٩	٤١	٩,٦	٥٣	١٢,٢	١٠٠	٢٣,٠	٢,٣٦
٤	النماذج غير الحية	١٢٦	٢٩,٩	٢١٠	٤٨,٨	٣٠	٦,٩	١٢	٢,٨	٥٦	١٢,٩	٣,١٩
٥	الصور والرسوم	٢٠٨	٤٧,٧	١٦٧	٣٨,٥	١٧	٣,٩	٤	٠,٩	٢٨	٦,٨	٣,٤٦
٦	أجهزة العرض لعلوم	٦٦	١٥,٥	١٧١	٣٩,٩	٨٥	١٩,٦	٥٤	١٢,٢	٥٨	١٣,٦	٢,١٦
٧	الحاسب الآلي	٣	٠,٧	١٣	٣,٠	٢٠	٤,٦	٢٨٧	٦٦,٦	١١١	٢٥,٩	١,١٧

ويتضح من الجدول السابق رقم (١٢) أن أكثر الوسائل التعليمية استخداماً هي المسبورة بمتوسط قدره (٣,٩٤) من أصل (٤) ، وهذا يؤكد أن المسبورة يعتمد عليها بشكل أساسي في تدريس العلوم ، تليها الصور والرسوم بمتوسط (٣,٤٦) ، ثم النماذج غير الحية بمتوسط استخدام قدره (٣,١٩) .

أما أقل الوسائل استخداماً فهو الحاسب الآلي ، حيث أن متوسط استخدامه (١,١٧) فهو نادراً الاستخدام ، يليه الأفلام التعليمية بمتوسط (٢,٤٦) .

ولا شك أن التنوع في استخدام الوسائل التعليمية وخاصة في تدريس مادة العلوم أمر مطلوب ، ويجب الاهتمام به .

٤ - مدى استخدام التجارب والأنشطة العلمية في التدريس :

جدول رقم (١٣)

تحليل التباين لدراسة الفروق بين دول المجلس

في مدى استخدام التجارب والأنشطة العلمية في تدريس مادة العلوم

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٩١٧٢٠	٣,٩٣٤٤	٥	٧,١٤	٠,٠١
داخل المجموعات	٢١٩٢٧٠٣	٠,١٤٨	٤٢٦		
المجموع	٢٣٨٤٧٩٢		٤٣١		

ويتضح من الجدول السابق رقم (١٣) أن هناك تبايناً بين دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية في استخدام الأنشطة العلمية لتدريس مادة العلوم حيث جاءت قيمة ف (٧,٦٤) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وكان مصدر هذا التباين لصالح المملكة العربية السعودية (٦,٣٣) تليها سلطنة عمان (٦,١٧) ثم الكويت (٦,١٦) مقابل دولة قطر (٥,٦٩). وبشكل عام فإن (٦٦,٦%) من أفراد عينة الدراسة يؤكدون على استخدام الأنشطة العلمية لتدريس مادة العلوم بشكل دائم و(٣٢,٣%) يستخدمونها أحياناً، وهذا يشير إلى أن هناك اهتمام بالأنشطة العلمية في تدريس المادة .

وهذا يتفق مع ما ذكره بدران (١٩٩١ م) من ضرورة العناية بالأنشطة العلمية ، سواء داخل المنهج أو خارجه من خلال المشاركة في نوادي العلوم والجمعيات العلمية .

وشار القسوي (١٩٩٩ م) إلى أن نسبة النشاطات التي يقوم بتنفيذها الطلاب ، سواء في مجموعات صغيرة أو وحدهم بشكل كبير وقد تعود هذه النسبة المنخفضة إلى عوائق مالية أو زمنية وهذا يعد من تحقيق الأهداف المحددة .

٥ - مدى مناسبة أساليب التقويم :

جدول رقم (١٤)

تحليل التباين لدراسة الفروق بين دول المجلس في استخدام أساليب التقويم

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٥٥٥,٠٦٨	٣١٠,١٤	٥	٧,٥٤	٠,٠١
داخل المجموعات	١٧٤٣,٧٢٨٠	٤١٢٢٣	٤٢٣		
المجموع	١٨٩٩,٧٩٤٨		٤٢٨		

يتضح من الجدول السابق رقم (١٤) أن هناك تبايناً بين دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية في استخدام أساليب التقويم حيث جاءت قيمة ف (٧,٥٤) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، ولتحديد مصدر هذا التباين تم استخدام اختبار شيفي Scheffe ، حيث جاءت الفروق لصالح سلطنة عمان (١٤,٧) ودولة الإمارات (١٩,١١) بالإضافة إلى دولة الكويت (١٤,٤٠) مقابل المملكة العربية السعودية (١٣,٣٠) ودولة قطر (١٣,٥٩) .

وهذا يستق مع ما ذكره بدران (١٩٩١) من أن أساليب التقويم تحتاج إلى مزيد من الشرح والتفسير، حيث أوضح أن طرق التدريس يجب أن تتغير لكي توكب متطلبات التقويم العلمية المختلفة التي تعتمد على كيفية تنمية مهارات الطلاب وقدراتهم ، وبالتالي تختلف بعدها معايير التقويم.

وقد أكد محمود خليل (٢٠٠٠ م) أن التقويم جزء أساسي ومتكامل من العملية التعليمية ، وهو يكشف عن مواطن القوة والضعف في التدريس بقصد تحسين العملية التعليمية وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة .

والجدول رقم (١٥) يوضح مدى استخدام الأساليب التقييمية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية .

جدول رقم (١٥)

مدى استخدام الأساليب التقييمية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية

م	الفقرة	دوماً		أحياناً		أحياناً		أبداً		لم يبين		المجموع
		كـ	%	كـ	%	كـ	%	كـ	%	كـ	%	
١	الاستعمالات الشفهية	٢٩٢	٦٧,٣	١٠٨	٢٤,٩	١٢	٣,٠	٥	١,٢	١٦	٣,٧	٣٢٤
٢	الاستعمالات التحريرية	٢٤٣	٥٦,٠	١٨١	٤١,٧	٣	٠,٧	-	-	٧	١,٦	٣٠٦
٣	الأنشطة التدرسية	١١٣	٢٦,٠	٢٠٣	٤٦,٨	٥٥	١٢,٧	٢٠	٤,٦	٤٣	٩,٩	٣٠٥
٤	مشاركة الطالب في التدريس	٣٤٦	٧٩,٧	٦٤	١٤,٧	٨	١,٨	٢	٠,٥	١٤	٣,٢	٣٨٠
٥	وحدات منزلية	٣٣٧	٧٧,٦	٨٦	١٩,٨	٣	٠,٧	-	-	٨	١,٨	٣٧٨
٦	بحوث وتقارير	٤٠	٩,٢	١٩٧	٤٥,٤	١٢٩	٢٩,٧	٣٩	٩,٠	٢٩	٦,٧	٢٦٨

ويتضح من الجدول السابق أن هناك تقارب في أساليب التقويم المستخدمة وإن كانت مشاركة الطلاب بمتوسط (٣٧٨) والتحريرية (٣٠٦) تستخدم بشكل دائم حسب رأى عينة الدراسة ، أما الأنشطة التدرسية (٣) والبحوث والتقارير (٢٦٨) فاستخدامها يميل إلى الندرة ، ورغم أهمية تنوع أساليب التقويم إلا أن جوانب التقويم لها أهمية كبرى في تحديد مدى الاستفادة من الأسلوب المستخدم ، ويمكن التعرف على هذه الجوانب ومدى استخدامها من خلال الآتي :

٦ - مدى الاستفادة المتاحة للتلميذ وللمعلم من استخدام المكتبة :

جدول رقم (١٦)

تحليل التباين لدراسة الفروق بين دول المجلس

في مدى الاستفادة من المصادر العلمية المتوفرة في المكتبة المدرسية

مصدر للتباين	مجموع الميركات	متوسط الميركات	درجة الحرية	قيمة ف.د.	مستوى دلالة
بين المجموعات	١٣٥١٨٧٩	٢٧٠٣٧٦	٥		
داخل المجموعات	٢٨٩٤٤٤٨٠	٧٤٢١٧	٣٩٠	٣٠١٤	٠.٠١
المجموع	٣٠٢٩٦٣٦٤		٣٩٥		

ويتضح من الجدول السابق رقم (١٦) أن هناك اختلافاً بين دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية في مدى الاستفادة من المكتبة المدرسية ومصادر المعلومات المتوفرة بها ، حيث جاءت قيمة ف (٣٠١٤) وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ وهذا أمر طبيعي إذا ما تكررنا الاختلاف في أساليب التقويم وقد يكون لمحتويات المكتبة من حيث كونها كافية وحديثة ومناسبة دوراً في الاهتمام بالمكتبة وتوجه الأساتذة والطلاب إليها .

ويتفق هذا مع ما ذكره بدران (١٩٩١م) من أن المكتبة المدرسية ودعمها بالكتب والمجلات العلمية الضرورية والتي تعالج مناهج العلوم وتطبيقاتها في المجتمع أصبح أمراً ضرورياً وأشار إلى ضرورة دعمها بالمجلات العلمية والتربوية والثقافية اللازمة لتنمية المعارف والمعلومات .

القسم الرابع

ملامح رؤية مستقبلية لتفعيل دور التربية العلمية

بمراحل التعليم العام في الدول الخليجية

تمهيد للرؤية المرتقبة :

ففى عالم يزداد تعقيداً ويتغير بسرعة أكبر من أى وقت مضى تنظر كل دولة إلى موقفها في المستقبل القريب ، وتتساءل هل هى قادرة على مواجهة التحديات التى سوف تفرضها عليها المنافسة القوية فى سوق التقنية ؟ وهل يمكن استيعاب النظريات العلمية وتطبيقاتها المتجددة دوماً والمؤثرة بعمق فى حياة الإنسانية ؟

وتعتقد كل دولة أن دعائمها الأقوى التي تستند عليها في معاركها المستقبلية هي شبابها من المعلمين والتقنيين المؤهلين لتحمل مسؤولية مواجهة في القرن الحادي والعشرين .

وتحرص كل دولة على ضمان إعداد القوى العاملة الإعداد المناسب الذي يعتمد أساساً على تدريس العلوم والتقنية ، ولذلك تعهد إلى خيرة رجالها بدراسة واقعة ولم يعد تدريس العلوم والرياضيات والتقنية يتم بطريقة منعزلة ، بل أنها تشكل حلقة متكاملة لا بد أن تدرس ككل ، وتطالعنا الكتب والأدبيات يكثر من تقرير حديث صدر في البلدان المتقدمة ونذكر في هذا الشأن: تقرير تعليم المواطنين الأمريكي من أجل المستقبل، مقتضيات القرن الحادي والعشرين" وهو عبارة عن خطة عمل لتطوير الأساليب الفنية لتدريس مواد الرياضيات والعلوم والتقنية للطلاب الأمريكي في مراحل التعليم الابتدائي والثانوي من أجل أن نتحقق أفضل النتائج بحلول ١٩٩٥ م، والتقرير الثاني هو دراسة مجلس العلوم بكندا ، والتقرير الثالث عن تطوير تدريس العلوم والرياضيات بالاتحاد السوفيتي .

وإذا كان العالم المتقدم يتحرك من حولنا بخطى متسارعة لتعزيز موقع العلوم والتقنية في برامج تربية وإعداد الشباب ، إرثاً لخطورتها في صدى الحضارة وتقدمها ، فماذا نحن فاعلون في منطقتنا العربية وفي دولنا الخليجية بخاصة ؟

ولقد أوضحت نتائج الدراسة الميدانية التي طبقت على المعلمين في دول مجلس التعاون آنفة الذكر ، أنه على الرغم من وضوح أهداف التربية العلمية وشمولها في دول مجلس التعاون .. إلا أن واقع تقديم التربية العلمية لا يحقق كافة هذه الأهداف ، وأن هناك بصفة عامة نقصاً في تأهيل وإعداد وتدريب المعلمين ينعكس في ضعف الطرق التي تستخدم في تقديم التربية العلمية ، وكذا في استخدامهم للأنشطة والوسائل المعنية ، وفي اتباع أساليب التقويم الحديثة .. ومن هنا يتحتم إعادة النظر في سبل تقديم هذه التربية ..

ملاحق وقسمات الرؤية المرتقبة :

أولاً : التجديد في الفكر والأهداف الموجهة :

فمنطقة الجدة في تطوير أي نظام تربوي هو الاستقرار على الأسس والدعائم الفكرية التي ينطلق منها ذلك النظام ، وذلك الأسس لن تأتي من فراغ ، وإنما من قراءة واعية لعصرنا الراهن ، وللموحيات وأهداف الدول الخليجية وسعيها الجاد لبناء إنسان خليجي قادر ومقدر يتمكن من

المساهمة الإيجابية في صنع حضارته وحضارة الإنسانية جمعاء - وباعتبار التربية العلمية في ذاتها هدفاً قومياً لمجتمعنا الخليجي ، فثمة منطلقات وأهداف فرعية تتبثق من ذلك الهدف القومى :

(أ) توسيع نطاق نشر الثقافة العلمية ليس فقط بين التلاميذ ودخل جدران المدارس ، وإنما على المستوى الشعبى والجهادى أيضاً " العلم للجميع " .

(ب) تعزيز التفكير العلمى كنشاط تفكير مطلوب لحياتنا المعاصرة ، ويتبنى ذلك بتقديم القدوة من قبل القادة والمعينين فى شتى المواقع بتحكيم الموضوعية والنزاهة والإيمان بالتجريب وعدم القطع فى المسائل الجدلية وتحكيم منطق العلم فى مواجهة المشكلات المجتمعية ، والالتزام بالروح العلمية فى إدارة المجتمع وشئون الحكم .

(ج) إدخال الكمبيوتر كمادة إجبارية فى نظام التعليم العام ، بل منذ مرحلة رياض الأطفال باعتبارها التقنية التى تجسد لغة العلوم فى عصر العلم والتقنية .

ثانياً : التجديد فى محتوى التربية العلمية :

١ - وفى هذا الصدد يحسن الأخذ باتجاه " العلوم المتكاملة " وتعزيز هذا التوجه فى صياغة المنهج الدراسى ، وما يتطلبه ذلك من إعداد معلم العلوم المتكاملة القادر على تجسيد هذا المفهوم بطريق عملية .

٢ - أيضاً تبنى مفهوم " العلوم البينية " Interdisciplinary. Sciences القائم على وجود ارتباطات وتداخلات بين فروع العلوم المختلفة ، ليس فقط داخل مجموعة العلوم الطبيعية ، وإنما بين تلك المجموعة ومجموعات العلوم الإنسانية والاجتماعية والثقافة والفنون. فيما يعبر عنه حديثاً بمفهوم " وحدة المعرفة " .

٣ - ضرورة الالتزام بمعايير تطوير " التربية العلمية " ، وهى :

- (أ) ارتباط مناهج التربية العلمية بحياة التلاميذ .
- (ب) ارتباط مناهج التربية العلمية بمشكلات البيئة والمجتمع .
- (ج) مناسبة مناهج التربية العلمية لمستوى نضج التلاميذ .
- (د) إسهام مناهج التربية العلمية فى تنمية الميول العلمية للتلاميذ .

(هـ) إتاحة المنهج لفرص تجريب اتجاهات حديثة في تدريس العلوم : التدريس بطريقة حل المشكلات ، للتدريس بطريقة الاكتشاف ... إلخ .

(و) مراعاة الاتجاهات الحديثة في بنية العلم والمعرفة ، وفي مقدماتها :

١ - التعامل مع العلم على أنه مادة وطريقة .

٢ - ملاحظة للزيادة المستمرة في المعرفة العلمية .

٣ - مواكبة التغير السريع في الحياة المعاصرة .

٤ - تأكيد التكامل في المعرفة العلمية .

٥ - ربط مناهج العلوم بالتنفيذ .

(ز) ربط مناهج التربية العلمية بالتراث المحلي والعربي والإسلامي .

ثالثاً : التجديد في مجال التقنية والوسائل المعنية على تقديم التربية العلمية :

وثمة توصية حديثة أقرها المؤتمر العام لليونسكو في عام ١٩٨٤ م مفادها : " إن الدخول إلى ميدان التقنية ونبذ العمل ينبغي أن يكون من المكونات الضرورية في التعليم العام ، وبدونه سيكون هذا التعليم ناقصاً ، وبذلك ينبغي التوصل إلى فهم الجانب التقني للثقافة المعاصرة بخصائصها الإيجابية والسلبية على حد سواء ، وتقدير العمل الذي يتطلب مهارات عملية " .

وترى الدراسة للراعية مناسبة هذه التوصية للتطبيق على دول الخليج العربي أيضاً ، وترى في سبيل تفعيلها ما يأتي :

(أ) اعتبار الجوانب العملية في تدريس العلوم ضرورة لا يمكن التغافل فيها فلا معنى لتقديم العلوم بطريقة التلقين النظرى لتتألف ذلك مع طبيعتها العملية والوظيفية .

(ب) وضع الخطط الكفيلة بتعميم المعامل الحديثة وتزويدها بالموارد البشرية والمادية والالتزام ببرامج لصيانتها بطريقة مدروسة ومخططة .

(ج) اعتبار تقسية الحاسبات ضرورة في تكوين عقلية التلميذ العلمية ، بما يعنى ذلك مزيداً من التوظيف لإمكانات الحاسبات في تعزيز أهداف التربية العلمية .

(د) إمكانية الانتقال إلى مواقع حية في مجالات الصناعة والخدمات وتوظيفها لخدمة قضايا تدريس التربية العلمية .

(هـ) تشجيع المعلمين والطلاب على تطوير التقنيات المستخدمة في تدريس العلوم ، واعتبار ذلك جزء مهم في تقييم كل منهما ..

رابعاً : تجديد أساليب التقويم :

من الأهمية بمكان أن يؤخذ التقويم كمدخل لتطوير برامج التربية العلمية ، ويتأكد ذلك إذا علمنا أن التحول للمستقيمة تطور من أساليب التقويم في تلك البرامج ، من خلال الحكم على إنجاز الطالب فتضع أساليب التقويم التي تكشف عن مستوى القدرات والتحصيل وتطورها باستمرار ، وتنتج أعمال التقويم الآن للبحث عن أساليب تقويم صقلت لم تكن تعرفها الأساليب القديمة انتباهاً ، لسرى التقرير الكندي على سبيل المثال يشير إلى الكشف عن القوى الإبداعية عند الطالب وتحمله المسؤولية كموطن ، كما تنتج أساليب التقويم الحديثة لمعرفة مدى فهم الطالب للعلاقة الثلاثية بين العلوم والتقنية والمجتمع . وفي إيجاز فإن التقويم الحديث لمجال التربية العلمية يتطلب :

- ١ - تقويم نضج التلميذ وتناسبه مع مستوى الصف .
- ٢ - قياس القدرة الابتكارية والخيال الإبداعي وتمييزها .
- ٣ - قياس الحكم النقد وإدراك المسؤولية .
- ٤ - قياس الاتجاهات والنمو المهاري .
- ٥ - تقويم المناهج من حيث تحقيقها لمعايير : الحياة العصرية ، البيئة ، التقنية ، والمعلم والمجتمع
- ٦ - استخدام الأهداف السلوكية والاختبارات الموضوعية ، وإنشاء بنك للأسئلة .
- ٧ - البحث عن المواهب ، وإيجاد البرامج التي تنمي مواهب الأطفال في مجال العلوم .

خامساً : توظيف عوائد التربية العلمية :

فلمحة توجه معاصر لأن يطبق الطلاب ما يدرسه ، وهذا يتوافق بشدة مع تدريس التربية العلمية وبخاصة في المرحلة الثانوية ، وحيث هناك عائد على الطالب وعلى المجتمع كذلك من جراء تقديمها في تلك المرحلة ، فمما لا شك فيه أن التربية العلمية تمهيد في تنمية العقلية العلمية ، وفي تعزيز مفاهيم العلم والتقنية ، وإكساب الطلاب اتجاهات إيجابية نحو استخدامات العلم في نوع الحياة ، وفي هذا نرى أن هناك ضرورة تربوية ومجتمعية في أن يكون لبرامج التربية العلمية في المرحلة

الثانوية عائدها الإنمائي ، ويتضح ذلك في الجواب التالية :

١ - محاولة ربط موضوعات التربية والتعليم بمشكلات حقيقية موجودة في بيئة التلاميذ ، ومحاولة إعمال عقولهم لإيجاد الحلول العلمية الملائمة .

٢ - دفع التلاميذ إلى البحث والاستقصاء عن العوامل الظاهرة والخفية خلف مشكلات البيئة والصناعة والخدمات وذلك كمرحلة مهمة في طريق إيجاد الحلول العلمية لتلك المشكلات .

٣ - تنمية جانب " الملاحظة العلمية " على الظواهر والشواهد الطبيعية والبيئة التي يعيشها التلاميذ انطلاقاً من دراستهم لمفاهيم التربية العلمية .

٤ - إمكانية إقامة ورش عمل وندوات علمية يحضرها بعض المتخصصين ولولياء الأمور ورجال الصناعة والمهنيين بشؤون حماية البيئة ، وذلك لمناقشة موضوعات يعنى بها منهج التربية العلمية في المرحلة الثانوية .

٥ - تشجيع التلاميذ على تقديم الابتكارات والاختراعات التي يتوصلون إليها من خلال إقامة المعارض العلمية وإجراء المسابقات وتقديم الحوافز من أجل تنمية " العبقرية الصغار " ..

سائلاً : ضرورة قيام مركز بحثية تربوية لتعزيز برامج التربية العلمية في مراحل التعليم العام :
وهذا الاتجاه البحثي ينبغي أن يتمركز على مستوى كليات التربية ومراكز البحوث التربوية والعلمية وأن تساهم في تمويله كافة الجهات المستفيدة من برامج التربية العلمية ، وتكمن القيمة الحقيقية للبحوث التي تجرى في مجال التربية العلمية إلى تعزيز هذا المجال من الناحية العلمية والأكاديمية ، ثم تحقيق مدى أوسع من الفهم الاجتماعي لبرامج التربية العلمية ، وكذا إمكانية توظيف عائدات تلك التربية لخدمة الواقع المجتمعي .

وثمة مجموعة من الأبحاث والدراسات المقترحة فيما يلي :

- ١ - دراسات تستهدف تعزيز طرق تقديم التربية العلمية في مراحل التعليم العام
- ٢ - دراسات مسحية تحليلية تعنى بالبحث في الأسس الاجتماعية والفلسفية للتربية العلمية .
- ٣ - دراسات تجريبية تهدف إلى دراسة العلاقة بين أساليب التدريس محتوى التعلم وما يرتبط به من سلوكيات علمية ، مع التأكيد على الأصول الميكولوجية للتعلم .

- ٤ - دراسات تشخيصية تهدف إلى إعداد برامج للتقويم على المستوى القومى لقياس أثر تدريس العلوم والتربية العلمية فى النهوض الثقافى والاقتصادى للمجتمع .
- ٥ - ضرورة الاهتمام بالبحوث المرتبطة بتنمية قدرة التلميذ على التفكير العلمى والابتكار .

المراجع والمواشى :

- ١ - غزاونى ، محمد وآخرون : واقع تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية بدولة الكويت . الاتجاهات الحديثة فى تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية ، من مطبوعات مكتب لتربية لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٩١ ، ص ١٩٠ .
- ٢ - بدران عبد الحكيم : مناهج العلوم فى التعليم لعالم بدول الخليج العربية ومراكزها لمعطيات لتطور العلمى ، مكتب لتربية العربى لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٩٣ ، ص ٧ .
- ٣ - اليوسف ، محمد صالح ، وسليمان ، جنان عيسى : الاتجاهات المعاصرة فى طرق تدريس علوم الحياة ومناهجها ، دار العلوم ، الرياض ، ط١ ، ١٩٨٣ م ، ص ٢٧ .
- ٤ - جاسم ، صالح عبد الله : الاتجاهات الحديثة فى تدريس مادة الكيمياء لطلبة المرحلة الثانوية ، مكتب لتربية العربية لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٩١ ، ص ٣٦ .
- ٥ - الديب ، فتحي : الاتجاهات المعاصرة فى تدريس العلوم ، دار العلم ، الكويت ، ط٢ ، ١٩٧٨ ، ص ٢٠٤ .
- ٦ - بدران ، عبد الحكيم ، مرجع سابق ، ص ٩ .
- ٧ - المنيرة العسلة للتنمية التربوية ، وزارة التربية والتعليم والشباب : الخصائص المميزة لمناهج العلوم فى سلطنة عمان ، ورقة بحثية مقدمة لندوة الاتجاهات الحديثة فى تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية ، مكتب لتربية العربى لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٩١ م .
- ٨ - الفياض ، أحمد عبد الرحمن الشاسهر : واقع تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية . فى : ندوة الاتجاهات الحديثة فى تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية ، مكتب لتربية العربية لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٩١ م .
- ٩ - بونس ، مازن : واقع تدريس الكيمياء فى دولة قطر ، نفس المرجع السابق .
- ١٠ - غزاونى ، محمد وخميس ، حامد : واقع تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية فى دولة الكويت ، نفس المرجع السابق .

- ١١ - الخليفة ، لؤؤة : واقع تدريس الكيمياء في المرحلة الثانوية في دولة البحرين ، نفس المرجع السابق .
- 12- Carin, Arthur A. & Robert B.Sunol, Teaching Science Through Discovery, Cohio: Charles E. Merrill P. C. P. 10 Yager, R. Defining Science Education as a discipline (c) Journal of Research in Science Teaching, Vol. 20 . No. 3, 1983, P. 13.
- ١٣ - نهول عبد الواحد فضل : دراسة ميدانية لتحديد أولويات البحث في مجال التربية العلمية للدول العربية الخليجية ، المجلة التربوية ، كلية التربية جامعة الكويت ، الكويت ، العدد (١٥) المجلد (٤) ، ١٩٨١ ، ص ص (١٠٣ - ١٠٤) .
- 14 - Congress of The Integration of Science Teaching, Varma, Bulgaria Paris, Cies, (September, 1968), P. 17.
- 15 - Rutherford, J, Gardener, M., Integrated Science Teaching, Vol.1, Unesco, Paris PP (47 - 55).
- ١٦ - بدران عبد الحكيم : الجوانب الاجتماعية للهندسة الوراثية ، (تحت الطبع) .
- ١٧ - بدران عبد الحكيم : مناهج العلوم في التعليم العام بدول الخليج ومكوئها لمعطيات التطور العلمي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٩١ ، ص ٢٨ .
- 18 - M' Bow, A., Where The Future begins, Unesco, Paris, 1982, p. 62.
- ١٩ - موسى ، محمد عبد الطيم : التربية في ألمانيا الغربية ، نزوع نحو التفوق والامتياز (في مقدمة الكتاب المترجم) مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧ ، ص ٢٢ .
- ٢٠ - الرشيد ، محمد الأحمد : ملف التفوق في التعليم العالي ، رسالة الخليج العربي ، العدد ٢١ ، السنة ٧ ، ١٩٨٧ ، ص ٢٢٣ .
- ٢١ - تعليم المواطن الأمريكي من أول المستقبل (مقتضيات القرن الـ ٢١) ، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٧ ، ص ٣١ .
- ٢٢ - مستحدثات العلوم والتكنولوجيا ، المجلد الأول ، تحرير ديفيد لايتون ، ترجمة إبراهيم حافظ ، يونيسكو ، ١٩٨٦ ، ص ٢٧ .
- ٢٣ - الديب ، فليحي : الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم ، الكويت ، ١٩٧٨ ، دار القلم ، ط ٢ ، ص ٢٠٣ .



دراسة لمشكلات التعليم الأبتدائي الأزهرى

بالتطبيق على محافظة المنوفية

إعداد: د. عبد الخالق يوسف سعد^(١)

تقديم :

منذ تحول الأزهر إلى للدراسة العلمية والدينية ، فإنه صار مفارقة للعلم والدين ليس فى مصر وحدها، وإنما فى مصر والعالم الإسلامى قاطبة، إذ كان مؤثلا ينهل منه القاصدون والطلالبيون من شتى البقاع والأمصار، وعاش وازدهر بالحياة وخاض غمارها ، وتبوأ مكانة سامقة فى الشرق ، أمه طلاب العلم والمعرفة ، فقد فتح أبوابه لكل طالب وقاصد ، وكفل للطلاب سبيل الإقامة الكاملة ، والمعيشة الساتمة من حيث المأكل والمشرب والسكن ولوازم العلم وتحصيله، ومن ثم قصده للفقراء حيث يسر لهم كافة سبل الإعاشة ، وماجت بين جنباته أصداء الحياة الاجتماعية والسياسية، وخاض معترك الحياة المصرية بكل أبعادها ومشكلاتها ، وقدم وقود الثورة ضد المظالم من قبل الحكام والمستبدين من الأجانب والغزاة على اختلاف فئاتهم ، وعلية يمكن القول أنه " كان يمثل الكيان المتميز لهذه الأمة، يمثل ذاتها وتراثها، وإمكانية مستقبلها^(١) .

ولقد تكالبت على مصر قوى الاستعمار، وفرضت عليه حياة الإظلام، فخمدت نار الحياة المصرية، وجمدت حركة الفكر، وأصاب الأزهر ما أصاب الحياة المصرية من جمود وتخلف، وخاف العلماء على التراث من الضياع فداروا حوله بالشروح والتعليقات، ولما تولى محمد على حكم مصر شرع فى بناء للدولة الحديثة، إلا أنه ترك الأزهر على حاله، واستمر ذلك، ردها من الزمن، مما حدا بالمصلحين للمناداة بإصلاح الأزهر ليستطيع مواكبة روح التقدم والنهضة، فكانت صيحة الأفغانى كمطلب أساسى، وفى مقدمة هذه المطالب يأتى الإصلاح الدينى حتى يمهّد العقل العربى للمشاركة فى مسار التطور، وفك عملية الجمود الدينى والفكرى، وصياغة الدين صياغة عقلية إنسانية جديدة ، تمهد للإيمان والعلم ركائز النهضة المستقبلية^(٢) وانبعثت من داخل الأزهر حركة تدعو للإصلاح حمل مشعلها الشيخ محمد عبده و " :أهرى الذى قال: لقد عرفت الأمم أهمية تربية الأطفال تربية سليمة، وكانت النتيجة هذه السيادة والرفعة التى نراها عليها اليوم ، كما دوت صيحة المراعى الذى وضع خطة للإصلاح ، وذكر أنه قد

^(١) باحث (مدرس) بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

صار من المستم لحماية الدين وحماية الأزهر أن يغير التعليم فى المعاهد الدينية، ولا يبالى المصلح بما يحدثه التغير من ضجة وصراخ، وذكر أسسا للنظام الذى يقترحه للأزهر والمعاهد الدينية، ودعا لتكوين مراحل للتعليم فى الأزهر وقسم مرحله إلى ثلاث هي :

- (أ) القسم الأولي
(ج) القسم العالى (٣)

وقد كانت السياسة الإنجليزية داعة لروح الجمود لإبعاد الأزهر عن حركة الحياة المصرية، خوفا من تأثيره فى الهاب النفوس حتى تظل أفكار أهله وعقائدهم، وأن تضع فى نفوسهم موازين حديثة وقيما جديدة، يمكن أن تباعد بينهم وبين الإسلام، وأوقعت فى أذهان كثير منهم أن الإسلام عبادة وقربى إلى الله وفناء فى الله، وأن العمل للحياة شيء آخر يختلف عن الدين أو يتعارض مع الدين (٤) حتى تترسخ الأفكار بأن الدين لا صلة له بالسياسة وشئون الحياة، وبذلك يضمن المستعمر الأجنبى أن بقاءه بمنأى عن الأزهر ، لكن ذلك لم يتحقق فقد قاد العلماء والطلاب الثورات ضد المستعمر.

نبذة تاريخية عن التعليم الابتدائي الأزهرى :

استمر التعليم الأزهرى يسير على وتيرة واحدة حول العلماء الذين كان يتحلون حول الأعمدة دون تنظيم يميزه إلى مراحل، وصار التعليم فيه يتم على شكل حلقات ، وقد صدرت فى أواخر القرن التاسع عشرة عدة قوانين إصلاحية ، وكان أبرزها قانون ١٩٠٨ والذى كان أهم ما فيه أن جعل التعليم على مراحل ثلاث (أولية- ثانوية- عالية) ومدة الدراسة فى كل منها أربع سنوات ، يمنح الطالب فى نهاية كل مرحلة شهادة معينة، وكان العلماء يدرسون لا يتقاضون من الدولة راتبا، وإنما كانوا يعيشون على ما تطفه أوقاف الأزهر للشاسعة، ومن ثم سعى الاستعمار الإنجليزي لضرب استقلال الأزهر " وصار همه تلقين التعليم فيه ليكون لشهادته سعر كالمسعر الذى يمنح لشهادات التعليم الحديث (٥) ليصير العلماء تحت قبضة السياسة الحكومية تابعين لها .

وبعد أن حصلت مصر على استقلالها الجزئى - دبت حركة حديثة فى أوصال الحياة المصرية، وخاصة فى الأزهر، فظهرت حركة إصلاحية فى عهد وزارة سعد زغلول سنة ١٩٢٤ وتشكلت اللجان التى كان غرضها تعديل المناهج الدراسية فى الأزهر والمعاهد الدينية تعديلا يلائم روح العصر الحاضر مع حفظ ما للأزهر من الصبغة الدينية والعربية (٦) وتشكلت لجنة حكومية للإصلاح برئاسة الشيخ المراعى ، وأفرت النظام الذى وضعه، وجعلت مراحل التعليم أربع مراحل هي :

(أ) ابتدائية ومدتها أربع سنوات.

(ب) ثانوية ومدتها خمس سنوات.

(ج) عالية ومدتها أربع سنوات.

(د) تخصص ومدتها سنتان ^(٧)

ولم تكن المرحلة الابتدائية تغطي مسماها الحالي ، وإنما كانت تعنى المرحلة الإعدادية ، فلم تظهر فى تلك الآونة معاهد ابتدائية ، وحتى عام ١٩٠٨ لم يكن الأزهر يشرف على مدارس ابتدائية إلا مدرسة واحدة ، والتي كانت تخضع لإشراف الأزهر عدا شرط السن ، وهو ألا يتعدى الطالب عشرين سنة ، وفى الحالات الاستثنائية خمسا وعشرين سنة ^(٨)

وقد تكونت فى مصر فى تلك الأثناء فى كثير من جهاتها جمعيات تحفيظ القرآن الكريم ، حفاظا على الكتاب الكريم ، ونشرا للهداية والتعليم بين أبناء الشعب المحرومين ، وكان لطماء الأزهر وطلابه ، وللفيوريين على الدين من أبناء مصر الفضل فى إنشاء هذه الجمعيات التى كانت تستعين على أداء رسالتها ، بما يتجمع لديها من اشتراكات وتبرعات المحسنين ، ومن إعانات من الأضر ، والمحافظات ، ووزارات الأوقاف والشئون الاجتماعية والتربية والتعليم ، غير أن هذه الجمعيات لم تؤت ثمارها المرجوة ، نظرا لأن طريقة تمويلها لم تكن ثابتة ولا مضمونة ، فقصرت إمكانياتها عن تكبير المدرسين ذوى الكفايات الذين يؤدون عملهم على خير وجه ، وقد ضمت وزارة الأوقاف بعضا منها ، وضم الأزهر بعضا منها كذلك وأشرف عليها ، وارتفع مستوى التعليم بها نتيجة للتفتيش والإشراف عليها ^(٩) فكانت هذه الجمعيات نواة المرحلة الابتدائية الأزهرية .

وبعد ثورة ١٩٥٢ وإعمالا لمبادئها وأهدافها فى تغيير المجتمع المصرى ، ظهرت الدعوات لتجديد رسالة الأزهر ، وتجديد شبابه ، إذ أن رسالته ليست مجرد الوقوف على الحواشى والشروح والتبسيطات والاعتراضات ، وليست كذلك لمحاكاة بعض المعاهد والكليات الجامعية باسم التجديد فكلتاها هى الدنيا بالقياس إلى رسالة الأزهر الحقيقية ، فرسالته هى رسالة إنسانية إبداعية ، لا تفسيرية ولا تقليدية ، رسالة خلق وبناء وكفاح ، رسالة بعث للفكرة الإسلامية والنهضة الإسلامية ، إن الإسلام فكرة مستقلة معينة عن الحياة ، فكرة كلية تمتد فروعا إلى كل جانب من جوانب الحياة الإنسانية الكثيرة ^(١٠) وفى أوائل عقد الستينيات صدر القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ لتطوير الأزهر وفقا للحياة المصرية المتجددة ، ليصير " نظاما قديما ، وعصريا فى الوقت نفسه ، وليكون قادرا على أداء وظيفته المزدوجة فى مجال الدراسات الإسلامية ، وفى مجال العلوم الحديثة. ^(١١)

وقد نصت المادة (٨) من ذلك القانون على أن تقوم مدارس تحفيظ القرآن الكريم مقام مدارس المرحلة الأولى بالنسبة للطلاب المتقدمين إلى المعاهد الإعدادية للأزهر، وتحدد اللائحة التنفيذية نظام القبول وشروطه بالنسبة للمتقدمين من تلاميذ هذه المدارس ومن غيرها^(١٢) وصدرت بعد ذلك عدة قرارات وزارية منظمة للعمل بهذه المرحلة، وأُنشئت مراقبة عامة للتعليم الابتدائي الأزهري وذلك بمقتضى القرار ٧٤ لسنة ١٩٦٣ تقوى أمر التعليم الابتدائي الأزهري، وتواجه كالمسألة احتياجاته الحالية والمستقبلية بما يحقق أداء رسالته، ويوفر للمعاهد الإعدادية الأزهريّة حاجتها من الطلاب، ويسهم في تنفيذ قانون الإلزام على أكمل وجه^(١٣) وكما هي العادة فليس لكل تطور معوقات ومشكلات، فقد واجه هذا التعليم عقبات صعبة، إما نتيجة للتطبيق، أو لسوء الفهم، فقد أنشأ الأزهر المعاهد الابتدائية والإعدادية والثانوية في أنحاء متفرقة من البلاد، والمدارس الابتدائية أو ما يطلق عليها المعاهد الابتدائية، كانت من قبل مدارس لتحفيظ القرآن الكريم ثم آلت إلى الأزهر محملة بميراث من المتاعب التي تؤثر في كفاءتها وتحد من قدرتها على تحقيق أهداف التعليم الابتدائي الأزهري^(١٤) وبرغم الجهود التي تبذلها المناطق الأزهريّة فإن تلك المعاهد مازالت تئن تحت وطأة تلك المشكلات، ومما أسهم في تفاقمها عدم وجود سياسة واضحة تجاه ضم المعاهد الجديدة التي تبني بالجهود الأهلية والذاتية دون إشراف حقيقي في عمليات البناء والإنشاء، وتجلت تلك المشكلات في هبوط وتردى نتائج الشهادة الابتدائية لسنوات متتالية، وقد أظهرت للكثير من الدراسات بعضاً من تلك المشكلات ووضعت لبعضها المقترحات، إلا أن المشكلة مازالت بلادية للعيان، مما يشكل نوعاً من الهدر، في هذا التعليم وقياس مخرجاته بالنسبة للتعليم العام، وذلك يستدعي وضع حد لهذا الهدر وتشخيصاً لمكمن الداء وهو ما تستهدفه هذه الدراسة.

مشكلة البحث :

تتضح مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي :

• ما أهم المشكلات التي تواجه التعليم الابتدائي الأزهري بمحافظة المنوفية؟

ونتفرع من هذا التساؤل الرئيس عدة تساؤلات فرعية هي :

- ١- ما الجذور التاريخية لنشأة التعليم الابتدائي الأزهري ؟
- ٢- ما واقع التعليم الابتدائي الأزهري ؟
- ٣- ما آراء المعلمين والطلاب والموجهين والقيادات التربوية بالتعليم الابتدائي الأزهري بشأن مشكلات التعليم بهذه المرحلة ؟
- ٤- ما النتائج والتوصيات لتطوير التعليم الابتدائي الأزهري ؟

فروض الدراسة :

- ١- إن نظام التعليم الحالى بالمعاهد الابتدائية الأزهرية لا يسهم فى إعداد التلاميذ لمواصلة التعليم الأزهرى .
- ٢- إن نظام الدراسة الحالى بالمعاهد الابتدائية يسبب الكثير من الهدر فى التعليم الأزهرى.
- ٣- إن نظام الدراسة بالمعاهد الابتدائية بوضعه الحالى لا يحقق التقارب أو التماثل فى المستوى العلمى مع التعليم الابتدائى العام.

أهداف الدراسة :

تستهدف الدراسة تحقيق الأهداف التالية :

- ١- التعرف على الأبعاد التاريخية لنشأة التعليم الابتدائى الأزهرى .
- ٢- إلقاء الضوء على واقع التعليم الابتدائى الأزهرى .
- ٣- استطلاع آراء المعلمين والنظار والموجهين والقيادات للتربية بالتعليم الابتدائى الأزهرى بمحافظة المنوفية تجاه المشكلات التى تواجه التعليم الابتدائى الأزهرى .
- ٤- للتوصل إلى نتائج وتوصيات تسهم فى تحقيق النجاح للتعليم الابتدائى الأزهرى .

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة فى إلقاءها الأنوار على واقع التعليم الابتدائى الأزهرى متمثلا فى معاهد محافظة المنوفية ، والوقوف عن كثب على أهم مشكلاته، ومن ثم الحد من تفاقمها لما تسببه من هدر فى المال العام بسبب تردى نتائج الشهادة الابتدائية، وذلك لتحقيق تعليم دىلى يسهم فى تحصين الشباب فى مواجهة المتغيرات والتحديات التى تواجهنا لتصرف الشباب عن قيمه ودينه.

منهج الدراسة وأدواتها :

نظرا لطبيعة الدراسة التطبيقية برصدها لواقع التعليم الابتدائى الأزهرى بمحافظة المنوفية، فقد اقتضت هذه الدراسة اتخاذ المنهج الوصفى لرصد وتحليل واقع المعاهد وذلك بإعداد واستخدام أداتين هما :

(أ) دراسة استطلاعية لبعض المعاهد وعمل مقابلات لبعض المعلمين والقيادات.

(ب) إعداد استبانة لاستطلاع آراء عينة من المعلمين والنظار والموجهين والقيادات بالتعليم الابتدائى بمحافظة المنوفية.

واقع للتعليم الابتدائي الأزهرى :

برغم حداثة التعليم الابتدائي الأزهرى، فإن حجم المشكلات التى تواجهه تمثل بعدا كبيرا يعود إلى بداية ظهوره وتحوله من جمعيات تحفيظ القرآن من قبل الأفراد وبعض الجماعات التطوعية للحفاظ على القرآن الكريم، وللتى لم تكن لديها الخبرات والإمكانات للنهوض بهذا العمل، ولما صدر القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ استحدثت معاهد جديدة، وقد نشطت الجهود الشعبية والأهلية فى بناء المعاهد وإحداثها إلى الأزهر ، وتبع ذلك انضمامها بقوائم من المعلمين والفقيين بما تلقى من أعباء على إدارة التعليم الابتدائي الأزهرى من حيث أن معظم المعلمين بها من غير المؤهلين ومن جملة المؤهلات المتوسطة، وذلك دون وعى من قبل أصحاب هذه الجهود بأهداف المرحلة ، ومن ثم قلته من الضروري إلقاء الضوء على تلك الأهداف، وقد حدد القرار الوزارى ٣٩ لسنة ١٩٦٣ أهداف المعاهد الأزهرية بما يلى :

- تزويد النشء المسلم بتربية روحية وخلقية وجسمية وعقلية واجتماعية وقومية.
- الكشف عن قدراته واستعداداته وميوله وتوجيهها وتنميتها بما فيه صلاحه وصلاح العالم الإسلامى والوطن.
- تزويده بالقدر الكافى من العلوم الدينية والعربية التى يختص الأزهر فى دراستها وبالدراسات الثقافية والفنية والعلمية التى يتزود بها نظراؤهم فى مدارس التعليم العام بوزارة التربية والتعليم .
- تدعيم تنشئته من ناحية الكفاية للشخصية والقوة الروحية وذلك لتهيئته تدريجيا لدوره المنتظر فى القيادة والتوجيه فى المجالين العربى والإسلامى.
- تهيئته إذا صلتحت قدراته واستعداداته لمواصلة الدراسة فى مراحل التعليم التالية فى الأزهر وخارجه^(١٥) وقد حددها القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ بأنها نفس أهداف التعليم الابتدائي العام، يضاف إليها حفظ القرآن الكريم، وقد حدد المجلس القومى للتعليم أهدافا لا تختلف عما تمت الإشارة إليها^(١٦) .

وقد توافقت الدراسة الاستطلاعية مع نتائج العديد من الدراسات ، وهذه نبذة عن مشكلات التعليم الابتدائي الأزهرى .

١ - الأبنية التعليمية :

بعد صدور القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ والذي نص على إنشاء المعاهد الابتدائية ، تسارعت جهود أهل الخير والفضل وتنافسوا فى بناء المعاهد كنوع من القربى والصدقة ، وذلك على غرار الأوقاف فى العصور السابقة، ولما لم تكن هناك إدارة هندسية أو لأبنية، فقد بنيت

تلك المعاهد على أشكال ونظم مختلفة، وبعضها على شكل مساكن ، وبعضها خالية من الأبنية والساحات والحدائق ، وقد أثبتت دراسة عبد السلام فايد (١٩٧٦) أن هذه الأبنية فى معظم الأحوال عبارة عن منازل ذات حجرات عادية لا تتسع الواحدة منها إلا لحوالى ثلاثين تلميذاً على الأكثر، بينما المباني المدرسية فى التعليم الابتدائى تتوفر لها شروطاً صحية^(١٧) كما تنقصر بعضها غالباً إلى الأثاث المدرسى والتجهيزات والمعامل ، وقد أكدت تلك الحالة دراسة محمد عبد الحميد محمد (١٩٨٢) التى أوضحت أن معظم هذه المعاهد لا تتوفر فيها الأثاث والتجهيزات والأكوات ، وأنها غير كافية، وأن درجة كفاية هذه الأكوات والتجهيزات ضعيفة، الأمر الذى يؤدى بدوره إلى عدم سير العملية التعليمية داخل حجرات الدراسة^(١٨) وقد أسهم فى شيوع هذه الظاهرة سياسة ضم المعاهد الجديدة إلى إدارة المعاهد الابتدائية.

وفى حقبة الستينيات تزايدت عمليات بناء المعاهد وتقديمها هدية إلى المناطق الأزهرية، وإزاء رغبة مسئولى الأزهر فى التوسع الكمي فى إنشاء معاهد جديدة ، وقلة الاعتمادات المالية المخصصة لذلك ، فانهم يضطرون للموافقة على ضم هذه المعاهد دون مراعاة للأمن والشروط التعليمية الواجب توافرها فى المبنى المدرسى، حيث أن المباني المتبرع بها كانت فى أغلب الأحيان مباني للسكنى لا تتوفر فيها :

- حجرات الدراسة الجيدة .
- عدم توفر قاعات للمكتبة والمعامل والجماعات والمصلى.
- عدم توفر الملاعب.
- سوء حالة المبنى وعدم العناية به أو الصيانة المستمرة. ^(١٩)

وفى التقرير الذى قدمه مدير عام المعاهد إلى المجلس الأعلى للأزهر فى ١٩٧٠/١٢/٧ نص على " أن القائمين بإنشاء المعاهد مبعثه فى ضمها أن قياسها وسيلة مضمونه لحصول أبناءهم على الشهادات الدراسية التى يريدونها، والتى كان ضعف مستوياتهم سببا فى حرمانهم من الحصول عليها عن طريق مدارس الوزارة ، وطالب التقرير بأن ييسر إنشاء المعاهد على تخطيط منظم وعلى قواعد مدروسة ، ومعظم هذه المعاهد قديمة بالجهود الذاتية ، وأن ما بنى منها على نفقة الأزهر لم يتجاوز عشرة معاهد ، وطالب بإنشاء معاهد ابتدائية أزهرية فى المراكز والأقسام والقرى التى يبلغ عدد سكانها عشرة آلاف مواطن فأكثر، وأن يكون ذلك ضمن خطة مرسومة ، وفى إطار خطة الاستيعاب للملزمين، وبعض هذه يعانى النقص فى الأثاث المدرسى، ويجلس بعض أطفال الفصول على الأرض، وبعض المعاهد يحتل مباني سيئة التهوية

ولم تستوافر فيها باقى الشروط الصحية^(٢٠) ويرد معظم هذه المشكلات إلى سوء سياسة ضم المعاهد الجديدة .

٢ - قبول التلاميذ :

نصت اللائحة التنفيذية للقانون (١٠٣) على مدة الدراسة بأنها ست سنوات بالمادة (٤٨)، كما نصت المادة (٤٩) على شروط القبول بحيث لا يقبل فى الصف الأول من نقصت منه فى أول أكتوبر من السنة للدراسة عن ست سنوات، أو زادت على سبع سنوات وفقاً للقواعد التى يقررها شيخ الأزهر بناء على اقتراح الإدارة العامة للمعاهد الأزهرية، وموافقة المجلس الأعلى للأزهر، ويزداد الحد الأدنى سنة لكل صف دراسي^(٢١) . وقد يكون لذلك أثره فى حفظ القرآن الكريم ، واستيعاب من لم يقبل فى التعليم الابتدائى العام لكبر منهم ، ومن ثم يكونون زادا لتلك المعاهد التى انضمت إلى الأزهر وفى حاجة إلى التلاميذ الجدد، وذلك شابه الكثير من التجاوزات فى سن القبول، ومن ثم فإن سياسة التوسع فى القبول وضم المعاهد أفرزت العديد من المشكلات ، وقد أكدت ذلك دراسة عبد السلام فايد (١٩٧٦) والتى أشارت إلى أن نسب القبول للطلاب ترجع إلى عدم خضوع التعليم الابتدائى الأزهرى - من حيث التوسع فى قبول المستجدين - لخطوة مدروسة ، وأن هذا التوسع كان يتوقف على سماح بنود الميزانية العامة فى الدولة من جهة ، وعلى وجود مكاتب أهلية لتحفيظ القرآن الكريم ، تتوافر فيها شروط ضمها إلى المعاهد الابتدائية من جهة أخرى^(٢٢)

وبعد صدور قانون التعليم العام والذى صدر عام ١٩٨١ ولم يحدد فيه نسبة من الملزمين للمعاهد الابتدائية ، فإنه يخشى أن يأتى يوم لاتجد فيه هذه المعاهد من التلاميذ من يلتحق بها عدا من فاتهم قطار الإنزام، وذلك بعد تجفيفا لمنابع التعليم الأزهرى، ومن جهة أخرى فانه يستلزم لقبول التلاميذ ضرورة حفظهم للقرآن الكريم كاملاً أو لبعض أجزائه كشرط ضرورى للحفاظ على القرآن الكريم ، وحفظه أسهل فى تلك المرحلة المبكرة من حياة الأطفال.

٣ - بالنسبة للمعلمين :

فقد أثبتت الدراسة الاستطلاعية تويدها العديد من الدراسات أن أخطر مشكلات التعليم الابتدائى الأزهرى تتمثل فى نوعية المعلمين به، والذين تختلف مؤهلاتهم بشكل كبير وخطير، وغالبيتهم يحملون مؤهلات متوسطة غير تربوية ، وقد أثبتت دراسة أسامة شاكر (١٩٨٣) أن معلمى المعاهد بشكل عام حتى عام ١٩٦١ قد اختلفت نوعياتهم من فترة لأخرى ، ففى بادئ الأمر قام خريجو الأزهر بالتدريس بمراحله المختلفة ، كما أجاز الممنولون انتداب مدرسى

وزارة المعارف لتدريس المواد الحديثة ، ولكن عدم توافر المال اللازم للانتداب أدى إلى عدم الاعتماد ففى تدريسها على من يلمون بها من خريجي الأزهر ، وفى نهاية هذه الفترة اتضح أن القائمين بتدريس المواد الدينية والعربية من خريجي كليات الأزهر ، أما القائمون بتدريس المواد الحديثة كانوا من حملة مؤهلات متنوعة مثل : دبلوم المدارس الثانوية الصناعية ، الحاصلون على الشهادة الثانوية العامة ، للحاصلون على شهادة الثقافة ، دبلوم معهد الزراعة المتوسط ، دبلوم التجارة^(٢٣) وذلك التنوع أدى بدوره إلى هبوط الأداء المهني بما ينعكس على مستويات التلاميذ ، نظرا لعدم كفايتهم المهنية للتدريس ، وإنما يعملون باجتهداتهم الفردية وقدراتهم الخاصة ، ومرد ذلك الاختلاف يعود بطبيعته إلى غياب سياسة واضحة لاعداد المعلمين لهذه المرحلة ، وذلك ما أكدته دراسة صلاح حسن خضر السيد (١٩٩١) إذ أنه حتى عام ١٩٧٤/٧٣ لم تكن هناك سياسة مرسومة لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية ، ولما كان التعليم الابتدائي الأزهرى يعانى النقص فى مدرسيه ، استعان المسؤولون عنه بفترة متباعدة من خريجي الكليات الأزهرية ، وحملة الثانوية العامة والأزهرية ، وحتى خريجي معاهد القراءات ، وخريجي دور المعلمين والمعلمات العامة ، وذوى الخبرة والصلاحية ، إن هذه الفئات المختلفة لم تستطع القيام بدورها بالكفاءة المطلوبة ، وبلغ الأمر أن أفضل هذه العناصر كانت تتطلع إلى ترك العمل بهذه المرحلة ، بهدف الانتقال إلى المرحلة الإعدادية لشعورها بأنها فى موضع أدنى مما تستحقه^(٢٤) بما يعنى عدم وجود المعلمين التربويين للعمل بهذه المرحلة التى تعد الرافد الأساسى لتغذية المرحلة الإعدادية بالطلاب ، وهذا ما ذهبت إليه دراسة محمد عبد الحميد محمد (١٩٨٢) إذ حددت نسبة المعلمين المؤهلين تربوياً لم تزد عن ٢٣.٤% والحاصلين على مؤهلات غير تربوية ٥١.٣% ، وغير الحاصلين على مؤهلات سوى الخبرة والصلاحية ونسبتهم ١٥.٣% ، وبالرغم من هذا التباين إلا أنه لا تقام الدورات التدريبية بدرجة كافية لهؤلاء المعلمين^(٢٥) لتأهيلهم للعمل بهذا التعليم .

وإزاء هذا النقص الحاد فى أعداد المعلمين التربويين اضطرت إدارة المعاهد إلى اللجوء من التربية والتعليم ، وقد ذهبت دراسة أسامه شاكر (١٩٨٣) إلى أن أسلوب الندب لم يحقق الهدف منه نظرا للتأخر فى صرف مكافآت الإشراف ، مما يؤدي إلى عدم انتظام المدرسين المنتدبين ، ومهما يكن الأمر ، فلا يمكن أن تسير العملية التربوية على أكمل وجه بمعهد ليس به كاتب أو إدارى أو عامل ، ويقوم على ثلاثة أو أربعة من المدرسين ، وبالباقى عن طريق الندب والإشراف^(٢٦) ومن جهة أخرى ينضم إلى المعاهد الجديدة بعض الخريجين الجدد الذين لم يصيهم الدور فى التعيينات ، وليس حبا فى العمل بهذه المرحلة ، وقد أكدت ذلك دراسة محمد عبد الحميد محمد (١٩٨٢) التى أكدت أن معظم هؤلاء يلجأون للعمل بالأزهر انتظارا لدورهم فى القوى

العاملية ، أو انتهاء مدة الخدمة العامة المكلفين بها مما يؤدي إلى عدم الاستقرار فى أوضاع التعليم الابتدائي الأزهرى ، والاستعانة بأرباب الخبرة والصلاحيات ، كمحفظى القرآن الكريم فهم غير حاصلين على مؤهلات بالمعاهد ، وقد بلغت نسبتهم ٢٨%١٥ ، وتعتبر هذه الفئة أكثر الفئات استقرارا بالتعليم الابتدائي الأزهرى^(٢٧) وقد أضرت هذه الفئات إضرارا كبيرا بالعمل بالمرحلة الأساسية فى التعليم الأزهرى ، ومن ثم يكون عملهم اجتهدا شخصيا، فهم يعملون كما يحلو لهم متبعين أساليب الإلقاء ومطالبين التلاميذ بالحفظ والاستظهار ، وهذه ليست غاية التربية فإن المعلم لا يجب أن يكون مجرد مصدر للمعلومات ، ولكنه كموصّل يطرح الأسئلة لتوقعاتهم، ويمقد المقارنات ليكشف العلاقات والأحداث ويطورها ، لهذا يأخذ مكانه من خلال المحتوى ، حيث يعتبر نقطة البداية لتبادل أكثر الأفكار، ويمكنه أن يتلقى تلميذات غير صحيحة، لهذا فإن أكثر الطلاب يمكنهم اغتنام الفرصة للمشاركة فى الحوار لحثوث التغذية الراجعة^(٢٨) من خلال الحوار البناء والطرح الذكى للأسئلة ، وترك الفرصة للتلاميذ للتفكير بحرية وإيجابية ، ولا يتحقق ذلك الأسلوب من العمل التربوى إلا من خلال توفير معلمين مؤهلين من خلال حسن إعدادهم أكاديميا وتربويا، والعمل على تدريبهم المستمر بما يساعدهم على الارتقاء بقرائهم على تقديم تعليم وظيفي يواكب التغيرات والطفرات غير المسبوقه^(٢٩) وخاصة فى تلك الآونة التى تشهد التحولات نحو العولمة والتى تهدد الدول النامية والساعية إلى التقدم ، ولذا فإن المعلمين مطالبين بإثارة التفكير فلنح لا نعيش فى عصر لا تفكر ولا نسأل ونطالب بوضوح فى الفهم والتعبير والتفسير للنصوص الأدبية ، فالماضى ليس كالحاضر الذى يتطلب رؤية نحو المستقبل ، فالاعتبار الحالى يتوغل لمناقشة بعض الأفكار ، كما يقدم بعض المبادئ المثيرة لتفسيرات لصية ربما تقدم كمعيار لربط التخصصات والمعلومات مع طاقات أكبر للتفكير النقدي^(٣٠) ، والذى يثيره المعلمون التربويون المؤمنون برسالتهم فى تربية الصغار.

٤ - تدريب المعلمين :

اتضح من الدراسة الاستطلاعية والعديد من الدراسات أن عملية التدريب لم تلق العناية بها من قبل الأزهر بشكل عام، إلا فى السنوات الأخيرة ، بالرغم من حاجة معلمى معظم المعاهد غير التربويين للتدريب لرفع كفاياتهم المهنية، وخاصة فيما قبل إنشاء معاهد المعلمين الأزهرية عام ١٩٧٤ ، وقد أثبتت دراسة محمد عبد الحميد (١٩٨٢) قلة اهتمام المسؤولين عن التعليم بالأزهر فى إقامة الدورات التدريبية ، وأن هناك عدم إقبال من المعلمين فى الاشتراك فى هذه الدورات القليلة، حيث بلغت نسبة من يرون ذلك من أفراد العينة (٨٧%) ويرجعون ذلك إلى سوء اختيار المطلوبين لهذه الدورات ، وأن هناك شعورا عاما بعدم جدوى هذه الدورات^(٣١) كما

أن هذه الدوريات فى حثالة عدها يشوبها الكثير من القصور، وتتسم غالبا بالشكلية ، نظرا لإدانتها من قبل غير التربويين، وقد أكدت دراسة عبد السلام فايد (١٩٩١) أن معظم القائمين المشاركين فى أعمال التدريب التربوى من مستشارى المواد الدراسية، ومديرى الإدارات ، والإدارة المركزية للمعاهد الأزهرية - معظم هؤلاء من الحاصلين على مؤهلات غير تربوية، كما أن حصر الاحتياجات التدريبية لا يتم وفق خطة علمية محددة، وإنما يتم وفق اجتهدات المسؤولين فى إدارة للتدريب التربوى بالأزهر، كما أن معظم محتوي البرامج التدريبية خال تماما من المحتوى التربوى، وبخاصة فى البرامج للتجديدية ، وأنه لا يوجد بكليات التربية دور ملموس فى مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى معاهد الأزهر ، بل يقوم بذلك مستشارو المواد ومديرو الإدارات (٣٢) وذلك قلل من قيمة البرامج التدريبية برغم حاجة المعلمين وكافة من يرقون للوظائف الإشرافية إلى تلك البرامج ، ومن ثم يرجع القصور فى عمل المعلمين وخاصة للجدد منهم إلى قلة التدريب وخاصة للتدريب التجديدي.

٥ - وضع النظر أو شيوخ المعاهد :

أثبتت الدراسة الاستطلاعية والعديد من الدراسات حول أداء النظار وقيادتهم للمعاهد ، أن بعضهم قد رقى من بين قدامى المعلمين بتلك المرحلة ، دون اجتيازهم لدورات تدريبية تؤكد جديتهم للعمل الذى يسند إليهم ، وقد أشارت دراسة نجاح يس أبو عرايس (١٩٨٥) أن إدارة المعاهد يعوزها الكفايات المهنية والمؤهلات الضرورية الأساسية لممارسة الجوانب الإدارية وعدم حضور المؤتمرات والندوات العلمية التى تناقش قضايا الإدارة المدرسية، وعدم إطلاعهم على المراجع والكتب المتخصصة فى علوم الإدارة التعليمية ، وعدم إجراء بحوث جماعية أو فردية لشيوخ المعاهد يدفعهم للعمل الإدارى ، وعدم قدرة الشيوخ على إدارة المناقشات الفردية والجماعية ، وعدم قدرتهم على اتخاذ القرارات المنطقية والسليمة (٣٣) ونتيجة لعدم عقد المؤتمرات والندوات من قبل المناطق الأزهرية، فإن هؤلاء حينما يتولون العمل الإدارى يصيحبهم الفشل غالبا، ومن ثم يكونون بعيدين عن الجدي فى علوم الإدارة وفنونها، وهذا ما أكدت دراسة أبو بكر عبيد زيدان (١٩٨٧) التى أثبتت أن إدارة المعاهد تعاني من قصور فى مواكبة التطورات المادية فى التعليم، واتجاهات سياسته خلال السنوات الأخيرة ، وبعد هذه الإدارة عن مجرى التطور فى علوم الإدارة والتكنولوجيا الإدارية الجديدة، وعدم إفادتها من نتائج هذه العلوم وأدوات التكنولوجيا فى تطوير نفسها، أو التغلب على مشكلاتها ، وعجز هذه الإدارة بشكلها ومحتواها وأساليبها وأدواتها الراهنة عن فتح الطريق أو التمهيد للتطورات التعليمية المنتظرة والمطلوبة خلال السنوات القادمة (٣٤) ويعود ذلك القصور غالبا لعدم نجاح عملية التدريب للترقى للوظائف

القيدادية والإشرافية ، وهذا ما توصلت إليه دراسة محمد صبرى حافظ، وأحمد عبد الحميد الشافعى (١٩٩٣) التى أثبتت أن نظار المعاهد لم يتلقوا برامج تدريبية تعددهم الإعداد المناسب قبل توليهم لمهام وظائفهم كتيادلات فعلية - (٣٥) وقد أرجعت بعض الدراسات ذلك القصور لدى بعض النظار إلى الفترة التى سبقت إنشاء المناطق الأزهرية، وكذلك ما أشارت إليه دراسة فتحى محمد محمود العراقى (١٩٨٢) التى أثبتت أن جميع العاملين فى مستويات الإدارة المختلفة للمعاهد الأزهرية (المركزية - المناطق) قد شغلوا وظائفهم الحالية قبل إنشاء المناطق التعليمية، وقد يكون السبب فى ذلك أن وظائف الإدارة المختلفة عادة يتم شغلها ممن كانوا يعملون أصلا فى سلكه التدريس بالمعاهد ، كما أن السبب فى عدم تمكن الإدارة من القيام بمهامها نجم عن استئثارها لمعظم الاختصاصات، وقلة عدد الموظفين ، ونقص الخبرات وصعوبة الاتصال^(٣٦) بين المعاهد والمناطق مما أسهم فى عدم تمكن الإدارة من تسيير أمور المعاهد بشكل يساعد فى إدارتهم للعمل بنجاح، وانعدام التواصل بين الإدارة والمعلمين، ومن جهة أخرى يمكن مرد ذلك إلى تولى الإدارة لمن هم دون المستوى العلمى اللائق، فقد أكدت دراسة عبد السلام فايد (١٩٨٤) أن بعضهم ممن يسمون ذوى الخبرة، وقد عقدت بعض الدورات التدريبية لهم إلا أنها كانت تخلو من أعمال التدريب المهنى الذى يساعد على رفع مستوى الكفاءة الإدارية للنظار عن طريق دراستهم لأهداف التعليم الابتدائى ، وتقيم الأهداف الخاصة بكل مادة دراسية، وتحليل محتوى الكتب ، وغيرها مما يساعد على تكوين فهم سليم لأعمال المتابعة والتوجيه ، ومستوى إدارة هذه المعاهد، رغم الجهد الذى بذل ولازال فى حاجة إلى كثير من الجهود للوفاء بمتطلبات تزويد تلاميذ هذه المعاهد بقدر كاف من الثقافة الإسلامية ، إلى جانب تزويدهم بالمعلومات والخبرات التى يتزود بها نظراؤهم فى المدارس المعادلة حسب نص المادة (٨٩) من القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١^(٣٧) وهناك من أرجع ضعف الإدارة بالمعاهد إلى نظام الترقيات المعمول به فى الأزهر، وذلك ما أكدته دراسة محمد صبرى حافظ، أحمد عبد الحميد الشافعى (١٩٩٣) حيث ذهبت إلى أن قلة صلاحية شيوخ المعاهد الأزهرية لممارسة وظائفهم بكفاءة بسبب اختصارهم عن طريق الأكاديمية المطلقة، وتقدير التقارير السنوية ، وحاجة العمل، بالإضافة إلى غياب الإعداد المسبق لشيوخ المعهد قبل الخدمة^(٣٨) فى المعاهد والمدارس والكلديات التى تخرجوا فيها.

٦ - التوجيه الفنى :

يتصل بعمل النظار وشيوخ المعاهد، التوجيه الفنى الذى يشرف على المعلمين ويوجههم وينقل إليهم الخبرات والجديد فى عالم التربية وطرق التدريس، وقد أثبتت الدراسة الاستطلاعية وبعض الدراسات سوء التوجيه ومن ثم الأشراف الفنى على المعلمين، إذ يغلب على عمل

الموجهين الطابع التفتيشى دون النصح والتوجيه، وقد ذهب دراسة حسن مختار حسين سليم (١٩٩١) إلى القول بقلّة اهتمام الموجهين بممارسة أساليب التوجيه الفنى الفردية والجماعية المتشعبة مع مفاهيم التوجيه التى يمارسها القائمون بالتوجيه ، وأن الزيارات المفاجئة التى يتم دون علم المعلم والتى يغلب عليها الطابع التفتيشى تمثل أهم زيارات الفصول التى يستخدمها القائمون بالتوجيه، وأن الزيارات التى تتم بناء على طلب المعلم، والتى تتم نتيجة شكوى الطلاب والتى تكون محددة سلفا لا تلقى اهتماما من قبل القائمين بالتوجيه ، وقلّة الاهتمام بمعايير تقويم المعلم، وأن كثيرا من المعايير تتمثل فى التقارير الفنية التى تركز على الجوانب التقليدية المرتبطة بأداء المعلم داخل حجرة الدراسة، وعلاقته بإدارة المعهد وطريقته فى التدريس، ومستوى التلاميذ، وقلّة الاهتمام بالعلاقات الإنسانية بين القائمين بالتوجيه الفنى والمعلمين ، وقلّة توافر كتب خاصة بالتوجيه الفنى ، وقلّة المؤتمرات والندوات التى تعقد فى مجال التوجيه، وتباين نسب الحاصلين على مؤهلات تربوية فى الكثير من المناطق، وعدم وجود دليل للتوجيه الفنى يتضمن مفاهيم التوجيه وأساسه ومجالاته، وقلّة الحوافز المادية التى تشجع على تحمل مصاريف السفر والوصول إلى المعاهد، وكثرة المشكلات التى تواجه المعلمين من قبل القائمين بتوجيههم والتى من أبرزها :

- قلّة الندوات والاجتماعات التى يعقدها القائمون بالتوجيه .
- ميل القائمين بالتوجيه بتصديد الأخطاء للمعلمين .
- اعتماد التقارير على ثلاث زيارات للعام الدراسى ولا تقوم على الملاحظة المستمرة للمعلم ونشاطه طوال العام الدراسى، وتعتمد على جانب ضيق من جوانب مهنة التدريس ووظيفة المعلم .
- إن تقويم المعلم ينصب على جانب حصول التلاميذ مهملًا الجوانب الأخرى للتوجيه الفنى بمفهومه الحديث كتدريب التلميذ على التفكير العلمى السليم، وإتاحة الفرص للمناقشة والتعبير وتكوين العادات الطيبة، وإتقان المهارات ، وتعودهم على التعاون، وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس .
- إن التوجيه ينصب على ما يدور داخل حجرات الدراسة «(٣٩)» ، ومما يزيد من حدة هذه المشكلات هو سوء عملية الإعداد بمعاهد المعلمين الأزهرية وذلك قبل إلغائها كما حدث لدور المعلمين والمعلمات، وقد أكدت ذلك دراسة فتحى عبد الرسول محمد (١٩٩٢) التى أثبتت " حاجة معلمى التعليم الابتدائى الأزهرى إلى التوجيه والمتابعة نظرا لضعف خريجى هذه المعاهد علميا، وعدم وجود نظام مؤهلين للقيام بالإشراف لأن معظمهم غير مدربين

على أساليب الإدارة السليمة، وقيام الموجه بالتوجيه على أكثر من خمسين مدرسا خلال الدورة الواحدة، ولإزالة التوجيه فى التعليم الابتدائي بحاجة إلى الأهداف الواضحة والمحددة، وإزالة الموجه يستعين بأساليب التوجيه التقليدية كالتركيز على طريقة إعداد الدروس ، والاهتمام بالمستوى التحصيلي للتلاميذ، والاهتمام بكراسات التلاميذ وواجباتهم المنزلية ^(٤٠)، وتلك شكايات لا تهتم بالأساسيات وجوهر العملية التعليمية، ومن ثم يكون التوجيه غالبا التفتيش دون تحسين التعليم وتجديده ولا يرقى إلى التوجيه وتقديم النصح للمعلمين ويرشدتهم.

٧ - موقف المكتبات والكتب الدراسية :

تعانى المعاهد الأهلية بشكل عام ، والمعاهد الابتدائية بشكل خاص من ندرة المكتبات، حيث أن الاعتمادات المالية المخصصة لها ضئيلة ، وقد أثبتت الدراسة الاستطلاعية ذلك ، وأكدت دراسة حسن مختار سليم ، وحشمت عبد الحكيم (١٩٩٥) " قلة الميزانية المخصصة للصرف على المكتبات ، وعدم اهتمام إدارة المعاهد بالمكتبات ، وعدم تقويم محتويات المكتبة من كتب ومراجع ودوريات ، وقلة عدد القاعات المخصصة للاطلاع ، وضيق الأماكن المخصصة للمكتبات ، وإقتصارها على الكتب فقط ، وكثرة الأعمال الإدارية الموكولة لأمين المكتبة من قبل شيخ المعهد ، وعدم وجود أمين المكتبة المتخصص ، وعدم وجود فهرسة لمحتويات المكتبة من كتب ومراجع ودوريات " ^(٤١) وفى نفس الاتجاه ، أكدت دراسة أبو بكر عبيد زيدان (١٩٨٧) أن " معظم المكتبات الموجودة بالمعاهد توجد فى أماكن ضيقة ، فلا يتوافر فيها الشروط الصحية مثل التهوية ، والإضاءة وغيرها ، ولعل ذلك راجع إلى سياسة إنشاء المعاهد والتي تعتمد على ضم المعاهد دون مراعاة للمواصفات التي يجب توافرها فى المؤسسات التربوية ، ولوحظ أن بعض المعاهد لا تحتوي على مكتبات على اختلاف أنواعها ، وبالنسبة للأمين فهو شخص غير متخصص ولا تنطبق عليه شروط اللاتحة " ^(٤٢) ومن ثم تكون المكتبات إن وجدت فهي لا تتوفر فيها الشروط الملائمة من حيث محتوياتها وأماكنها ونوعية الخدمة التي تقوم بها .

أما بالنسبة للمكتب المدرسية فهي لا تصلم للتلاميذ فى أوائل العام الدراسي ، وإنما يجرى تسليمها متأخرة عن بدايات العام الدراسي ، لأن وظيفة أمين المخازن غير متوافرة عادة فى المعاهد الابتدائية ، وإنما يوجد كاتب أو أكثر يوكل إلى أحدهم عملية تسليم الكتب ، وقد أبدت هذا الرأى الدراسة الاستطلاعية ، وكذا دراسة أبو بكر عبيد زيدان (١٩٨٧) التي أثبتت " أن بعض الكتب قد تأتى متأخرة بعد بداية العام الدراسي ، بما يجعل الطلاب والمعلمين يشعرون بعدم الالتزام والدقة فى شرح المنهج ، وذلك نظرا لطول بعض المقررات الدراسية ، مما يلقى عبئا

تقنيا على المعلمين عامة والمعلم الجديد خاصة^(٢٠) وذلك من أجل إنجاز المقرر الدراسي وفقا للخطة الموضوعية له ، وتعاني بعض المعاهد من نقص في كتب المواد الثقافية ، كما أن هناك نقصا في الخبرات ناشئ عن عدم وجود عنصر المدرس ذي الخبرة بالنسبة لبعض التخصصات ، لذلك فلا بد من البدء في تصحيح مسار التعليم الأزهري الذي يمثل الأساس الأول للنهضة التي يسعى إليها جميع المعلمين^(٢١) ، ومن ثم يعد تأخير تسليم الكتب للتلاميذ مشكلة كبرى للمعلمين والتلاميذ ، بما يشجع على التهاون والتقصير من جانبهم .

٨ - وضع الوسائل والتجهيزات والمعامل المدرسية :

تعاني المعاهد من ندرة الوسائل التعليمية والتجهيزات والمعامل المدرسية بما يضيق من قدرة المعلمين على أداء أعمالهم بالكفاءة المطلوبة ، فمهما أوتي المعلم من مهارة فإنه لا يستطيع أداء درسه بدونها ، وبالتالي يكون عمل المعلمين غالبا متسما بالشكلية ، ويغلب عليهم طابع الإلقاء وأسلوب المحاضرات ، وقد أكدت دراسة محمد عبد الحميد محمد (١٩٨٢) " أن معظم التعليم الابتدائي الأزهري لا يفضلون استخدام الطرق الحديثة للتدريس مثل التوضيحات العملية ، وأسلوب حل المشكلات ، وأسلوب التعلم بالاستكشاف ، وطريقة حل المشكلات "^(٢٢) وذلك مرده إلى عدم توفر مثل هذه التجهيزات بالمعاهد ، وقد أكدت ذلك دراسة نجاح بس أبو عرايس (١٩٨٤) فأثبتت أن " هناك إجماعاً على أن عدم وفرة الإمكانيات المادية والبشرية من أهم معوقات عمل المعاهد "^(٢٣) ومن ثم فإن المتوفر لا يحدو أن يزيد على بعض الخرائط والنماذج البسيطة ، ومعظمها تنفقر إلى الأجهزة الحديثة كالأفلام والتسجيلات الصوتية ، وأجهزة الحاسبات والمعارض الرأسية وغيرها . وقد أثبتت دراسة أبو بكر عبيد زيدان (١٩٨٧) " أن كثيرا من المعامل غير صالحة من حيث تجهيزاتها ، ونقص الخامات اللازمة لإجراء التجارب ، وخلو بعض المعاهد من المعامل والتجهيزات اللازمة لشرح المواد الدراسية ، بالإضافة إلى ضيق المعامل ، وقلة التهوية ، وعدم وجود وسائل الأمان اللازمة ، وقد يرجع ذلك إلى عدم اهتمام المسؤولين من موجهين ومدرسين أوائل بهذه المعامل ، وعدم إيمان الإدارة وشيوخ الكثير من المعاهد بأهمية تلك المعامل "^(٢٤) وذلك من أسباب تدني المستويات الدراسية وخاصة في الرياضيات والعلوم واللغات .

٩ - الخطة الدراسية :

تعد مشكلة للخطط والمناهج من أصعب المشكلات التي تواجه المعاهد الأهرية بشكل عام والابتدائية بشكل خاص ، نظرا لازدواجية المناهج ، ما بين المناهج والمقررات الأهرية

والثقافية ، مما ضاعف من الأعباء التى تلقى على كواهل التلاميذ ، ومن ثم دوت الصيحات والدعوات للنظر فى أمرها ، والتفكير من آثارها مما ينعكس بدوره على نتائج الشهادة الابتدائية عاما بعد عام ، وقد جرى فى السنوات الأخيرة اختزال الكثير من المناهج والمقررات ، ومن ثم أصبحت المواد الثقافية دون نظيرتها فى التعليم العام ، وقد جرى للمواد الدينية واللغوية كذلك إختزال الكثير من موضوعاتها ، وأصبحت تمثل قشورا لا تغنى ولا تسمن من جوع ، وقد أثبتت دراسة محمد عبد الحميد محمد (١٩٨٢) أن " انخفاض عدد الحصص فى المواد المشتركة فى التعليم الابتدائي الأزهرى عن نظيرتها بالتعليم الابتدائي بما يؤثر على الإعداد الثقافى العلمى لتلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية ، وأجابت نسبة كبيرة من عينة الدراسة بعدم التوازن بين مكونات الخطة ، وكثرة المواد الدينية ، وزيادة الوقت المخصص لها ، وقلة الوقت المخصص للمواد الثقافية من أهم المشكلات التى تقف وراء عدم تحقيق الخطط الدراسية لأهداف التعليم الابتدائي الأزهرى ، وقد ترجع استجابات هؤلاء إلى أنهم من الحاصلين على مؤهلات غير أزهرية للعمل بالتدريس بالمعاهد الابتدائية ، وترى غالبية بعض الاستجابات أن كثرة المواد الثقافية ، وكثرة الوقت المخصص لها ، وقلة الوقت المخصص للمواد الدراسية ، أهم المشكلات التى تقف وراء عدم تحقيق الخطط الدراسية لأهداف التعليم الابتدائي الأزهرى ، وقد يرجع ذلك إلى استجابات هؤلاء الحاصلين على مؤهلات أزهرية من أرباب الخبرة والصلاحية ، ويميلون بطبعهم إلى التركيز على المواد الدينية وخاصة أن هناك نسبة قدرها (٤٩,٦%) من الحاصلين على مؤهلات أزهرية يعملون بالتعليم الابتدائي ^(١٧) .

وتصلى زيادة الخطة الدراسية بالتعليم الابتدائي الأزهرى لإرهاق التلاميذ بزيادة عدد الحصص عن مثيلاتها بالتعليم العام ، وذلك بسبب الضغط العصبى ، وكثرة الواجبات ، والتأخير بالدراسة عن نظرائهم بالتعليم العام مما يلقى بظلال كثيفة على التحصيل ومن ثم على النتائج ، ولقد أكدت دراسة عبد السلام فايد (١٩٧٦) أن " مجموع الحصص الأسبوعية المقررة فى التعليم الابتدائي بالأزهر تزيد بنسبة (٣٤,٤%) عن مجموع الحصص الأسبوعية المقررة فى التعليم الابتدائي بوزارة التربية والتعليم ^(١٨) ، وذلك يعد من أسباب تردى نتائج المرحلة الابتدائية باستمرار نتيجة لكثرة الضغوط على الصغار بين مختلف المواد .

١٠- مسألة التقويم والامتحانات :

تعد مشكلة التقويم وأعمال الامتحانات من أصعب المشكلات ، خاصة فى القرى التى تجرى فيها الامتحانات بشكل يسوده فى بعض الأحيان المجاملات ، خاصة وقد أنشأ البعض

المعاهد وأهداها إلى الأهرز ليضمن لأولاده الشهادات والبعض يضمن الوظائف كشروط ضم المعاهد ، إذ يقدم المترشح قائمة بالموظفين والمعلمين والعمال يعتمدهم الأهرز مع ضم المعهد إلى إشرافه ، ومن ثم فإنه يجب إعادة النظر في نظم الامتحانات ومحاولة تحديثها وتخليصها من نظام الحفظ واختبارات المقال بالأسلوب التقليدي ، وقد أيدت ذلك دراسة شعبان عبد القادر غزالة (١٩٩٢) السّتي أكدت أنه " يجب إعادة النظر في قواعد ونظم الامتحانات بحيث لا يسمح للتلميذ بالترقى من صف إلى آخر إلا إذا كان حافظاً للقرآن الكريم ومتمكناً من مهارات القراءة والكتابة ومتطلبات المواد الأخرى " (٤٩) ، كما يجب النظر في امتحانات القرآن الكريم التي تعتمد على النظامين الشفهي والتحريري ، إذ تسبب الامتحانات التحريرية الكثير من المشكلات لبعض التلاميذ ضعاف القراءة ، وهم غالباً قد حفظوا سماعاً ، وقد أكدت ذلك دراسة عبد السلام فايد (١٩٧٦) التي أشارت إلى أن " هذه الطريقة لا تكفي لتحديد حفظ القرآن الكريم على الأصول اللغوية المقررة ، وقد يؤدي الاعتماد على نتيجة الامتحانات التحريرية إلى رسوب التلاميذ ، الذين يجيدون حفظه بطريقة التلقين دون إلمام جيد بقواعد القراءة والكتابة ، ومما يضاعف من مشكلة حفظ القرآن الكريم وامتحاناته بهذه المرحلة هو العجز الكبير في أعداد المحققين ، نظراً لأن الخطة تحتوي عدداً كبيراً من الحصص لضمان تحفيظه للتلاميذ ، إذ أن نسبة حصص القرآن الكريم للخطة (٤٤,٦ %) من مجموع الحصص لساتر المواد ، ومن ثم فإنه يلزم ما يعادل هذه النسبة من محفظي القرآن الكريم " (٥٠) وذلك العجز في المحققين والتراخي لزيادة حفظ القرآن الكريم ، وانقراض معظم الكتاتيب بالقرى والمدن ، واتجاه الناس للاحاق أبناءهم وبناتهم بالعضانات الحديثة ، سبب أزمة لجميع مراحل التعليم الأزهري نتيجة لالتحاق الطلاب بالمعاهد دون حفظ القرآن الكريم كما كان الحال في الماضي .

١١- تدريس اللغات الأجنبية بالمعاهد الابتدائية :

لما كانت دراسة اللغات حديثة العهد بالأهرز ، فإنها مازالت تتعثر في طريقها داخل المعاهد بشكل عام ، والابتدائية بشكل خاص ، وقد دخلت اللغات إلى المعاهد الابتدائية حديثاً بعد إدخالها التعليم الابتدائي العام ، إيماناً من إدارته بأهمية اللغات في الوقت الحاضر ، إذ ينظر إليها على أنها " الوسيلة المهمة والأساسية للتطور والتقدم الحضاري ، والسبيل إلى التنمية البشرية " (٥١) ، وقد أثبتت التجارب والدراسات سهولة تعلمها في الصغر " ومن السهولة بمكان دراسة اللغات الأجنبية في مرحلة الطفولة ، حيث لا يكون العقل مدركاً الحقوق الكاملة ، ولا يزال الجهاز العصبي يحتفظ بحيويته ونشاطه وحساسيته أكثر منها في مراحل العمر المتقدمة " (٥٢) وذلك يتطلب معلمين أكفاء على درجة عالية من الإجابة والتمكن لمهارات اللغة ، والخبرة غير البسيطة

للتعامل مع الصغار حتى يتشربوا اللغة بالممارسة والأسلوب السهل البعيد عن الحفظ والتلقين ، وبالتالي يجب أن يكونوا ذوي خبرة وتمكن ، وليسوا من الخريجين الجدد الذين يسعون للعمل مع تلقينهم لبعض الكلمات الجوفاء ، وعليه يجب اختيارهم من التربيين وأصحاب الخبرة والممارسة، إذ أن اللغة " يجب أن تكون هادئة وذات معنى ، ويجب أن تقابل الحاجات الوظيفية للتلاميذ (Johnson. 1988) وتتمشى مع التغير الاجتماعي واللغوي بواسطة التطبيق والتخطيط المباشر ، وذلك سوف ينعكس على مفهوم للتلاميذ للتعلم عن اللغة ، وبلغة أخرى ، هناك أمل أن يدركوا استخدامات اللغة " (٥٣) ولا يتحقق ذلك الاكتساب إلا عن طريق " التركيز في تدريس الطفل على الأشياء التي تلمس باليد أو تسقط أو ترمى أو تحمل أو تلون أو تلبس أو تعطى وتؤخذ أو تفتنى وتوجد ، وهى تلك الأشياء التى تشد اهتمام الطفل فى عملية نموه ، وفى تجاربه المتعلقة ببيئته " (٥٤) حتى تكون الخبرة حياتية وتتم بالواقعية ، وسبيل ذلك المعلم الجيد ، وقد ظهرت هذه المشكلة وتفاقمت نتيجة لأسباب وعوامل مختلفة ، ويعود بعضها إلى العجز فى أعداد المعلمين بنسب كافية تغطى حاجة المعاهد ، إذ أن التعليم الابتدائي العام مازال يواجه عجزا فى معلمى اللغات ، ومن ثم تكون المشكلة بالأزهر أكثر ، نظرا لاعتماد المعاهد على ندب المعلمين من التربية والتعليم ، وأنها مضى كانت تواجه المعلمين المنتدبين مشكلة صرف بدلات اللندب والانتقالات وتأخرها مما حدا بالكثير منهم إلى عدم الالتزام التام بالحضور والمواظبة مما يؤثر على مستويات التلاميذ ، وبعض المعاهد تنتدب الخريجين الجدد من كليات التربية والآداب، أو من الذين بالخدمة العامة ، ومعظمهم غير تربويين ، وقد أكتت دراسة أبو بكر عبيد زيدان (١٩٨٧) أن " سبب الضعف اللغوى هو أن معظم مدرسى اللغة الأجنبية من غير التربويين ، وبالتالي تمثل لهم مشكلة رئيسية " (٥٥) ومن ثم فإن المؤهل التربوى له مردوده الأساسى فى أداء المعلم ومن ثم شعوره بالرضا عن عمله ، وذلك ما أكتته دراسة منحت عبد المحسن حسن الفتى (١٩٩٧) إذا أكتت " أن هناك فروقا ذات دلالة على مقياس الرضا عن العمل ، وعلى كفاءته فى مهنة التدريس " (٥٦) ومن ثم النجاح فى العمل وخاصة فى مجال تدريس اللغات الأجنبية ، إذ ينتقل أثر المعلم على سلوكيات للتلاميذ تجاهها بالحب أو الكراهية .

وحسب اللغات الأجنبية يبدأ ويتأسس من هذه المرحلة لىبقى المراحل التعليمية الأخرى ، والعكس صحيح ، فإين ضعف التلاميذ بها ينتقل إلى المراحل الأخرى ، وذلك ما ذهبت إليه دراسة دلال ياسين محمد (١٩٩٢) فى دراستها عن التعليم الثانوى الأزهري " فأكتت أن تتدى مستوى خريجى التعليم الثانوى الأزهري يظهر بوضوح فى تتدى مستوى اللغة الأجنبية لطلاب والمخرجين منه ، الأمر الذى ظهر جلها عند إنشاء أقسام وكليات الترجمة الفورية بجامعة

الأزهر " (٥٧) ، وكانت حالة الضعف اللغوى داعية المسؤولين بإدارة الأزهر إلى التفكير فى إنشاء معاهد نموذجية للغات أسوة بالمدارس للتجريبية للغات ، وقد أشارت لذلك دراسة عبد الناصر سعيد عطيا (١٩٩٣) " التى أثبتت مع نتائج دراسات أخرى أن المعاهد الأزهرية تعاني من الكثير من المشكلات المتنوعة : الإدارية والفنية والتربوية والتعليمية مما يعوقها عن تحقيق أهدافها ، مما دعا المسؤولين عن المعاهد إلى إنشاء نوعية تجريبية لمحاولة التغلب والتخلص من بعض هذه المشكلات التى لازمت المعاهد الأزهرية العامة " (٥٨) فى تعليم وتدريب اللغات الأجنبية كمدخل أساسى لإدخال علوم الحاسبات بالتعليم الأزهرى أسوة بما هو معمول به فى التعليم العام لإعداد الصغار لعالم المستقبل وتحديثه .

الدراسة الميدانية :

- أجرى الباحث دراسة استطلاعية لبعض المعاهد الابتدائية قابل فيها المعلمين وبعض الموجهين والنظار وغيرهم من المسؤولين عن إدارة المعاهد الابتدائية للتعرف على طبيعة المعاهد والدراسة فيها ولوجه المشكلات التى تواجهها وخاصة فى محافظة المنوفية كعينة ممثلة للمعاهد على مستوى الجمهورية .

- فى المرحلة التالية ومن خلال الدراسة الاستطلاعية تم إعداد أداة لاستطلاع آراء عينة من المعلمين والنظار والموجهين والمسؤولين عن إدارة التعليم الابتدائى بالأقسام والمنطقة بشبين الكوم ، وقد طبقت الأداة على عينة مصغرة ، ثم أعيد بنائها على أساس معاملى الصدق والثبات ، وصيغت فى صورتها النهائية ، وتم اختيار العينة على أساس ٢٠٠ معلم ، ١٠٠ ناظر وموجه وموجه أول ورئيس قسم وغيرهم من قيادات للتعليم الابتدائى الأزهرى ، بخونث تكون هذه العينة ممثلة لكافة الأقسام بجميع المراكز التسعة ، وتمت عملية التطبيق خلال النصف الأول من العام الدراسى ٢٠٠١/٢٠٠٢ م .

وفيما يلى بيان بتوزيع عينة المعلمين على الأقسام التطويرية وفقا لتخصصاتهم :

جدول رقم (١)

م	المؤهـل	مج	ملاحظات
١	دبلوم معلمين أزهرى	٥٧	
٢	دبلوم معلمين عام	٩	
٣	دبلوم زراعة متوسط	١٥	
٤	دبلوم صناعة متوسط	١٩	
٥	دبلوم تجارة متوسط	٦	

تابع جدول رقم (١)

م	المؤهل	مج	ملاحظات
٦	دبلوم معهد فني تجارى	٢	
٧	دبلوم معهد فنى صناعى	٦	
٨	دبلوم معهد إلكترونيات	٣	
٩	ثانوية أزهريّة	٢٢	
١٠	ثانوية عامة	٧	
١١	ليسانس دراسات إسلامية	١٧	
١٢	ليسانس شريعة وقانون	٥	
١٣	ليسانس لغة عربية	١٠	
١٤	ليسانس أصول دين	٦	
١٥	ليسانس دراسات إنسانية	٥	
١٦	ليسانس آداب وتربية	٤	
١٧	ليسانس آداب وتربية وتعليم أساسى	٢	
١٨	بكالوريوس علوم وتربية	٢	
١٩	بكالوريوس كفاية إنتاجية	٢	
	الجملة	٢٠٠	

جدول رقم (٢)

توزيع عينة النظار والموجهين والقيادات

م	الوظيفة	مج	ملاحظات
١	ناظر	٤٦	
٢	موجه	٢٩	
٣	موجه أول	٧	
٤	رئيس قسم	١٢	
٥	مدير	٦	
	الجملة	١٠٠	

التطبيق الميدانى :

بدأت عملية التطبيق الميدانى خلال النصف الأول من العام الدراسى ٢٠٠٢/٢٠٠١ ما بين شهر أكتوبر - ديسمبر ٢٠٠١ فى قطاعات المنطقة وأقسامها بالمراكز الإدارية للمحافظة ، حيث أنشئت أقسام ابتدائية فقط دون بقية قطاعات التعليم الأخرى ، ومن ثم تكون إدارة التعليم الأزهري بشكل عام تتبع النظام المركزى .

المعالجة الإحصائية :

- بعد تجميع الاستثمارات ووجدت نسبة فقد بلغت أبعادها (٢٢) استمارة بالنسبة للمعلمين، (١٦) استمارة للنظار والموجهين والقيادات التربوية .
- بلغت أعداد الاستثمارات التي أجريت عليها عمليات التفرغ والتحليل كما هو موضح بالجداول التالية (١٧٨) معلم ، (٨٤) نظار وموجه وخلافه .
- تم تفرغ البيانات في كشوف خاصة لاستخراج المعاملات الإحصائية ودلالة (٢١) وذلك على بلود الاستثمارة والتي بلغت ثمانية محاور ، حيث ألتدرج تحت كل منها ست عبارات ، أما السؤال للتاسع فهو عبارة عن سؤال مفتوح ، وقد تم تحليلها طبقا لتكراراتها العالية لكل من الفئتين ، وقد أعطيت الحرية للمستجيبين من خلال ثلاثة خيارات ، وفق قياس ليكرت الثلاثي ، وستكون عملية التحليل والتفسير من خلال المجموعتين :
- أولا : استجابات المعلمين .

ثانيا : استجابات للنظار والموجهين والقيادات

أولا : استجابات المعلمين : وهي على النحو التالي :

١ - بالنسبة للطلاب :

جدول رقم (٣)

مستوى الدلالة	٢١	درجة	غير موافق		لا أدري		وافق		العبارات
			%	ك	%	ك	%	ك	
حد مستوى ٥	٥٢,٥٨	٢	١٦,٨٥	٣٠	٧,٨٦	١٤	٧٥,٢	١٣٤	- عدم وجود مواصلة قبول واضحة.
حد مستوى ٥	١٥٦,٤	٢	١٤,٥٩	٢٦	٥,٦	١٠	٧٩,٧	١٤٢	- عدم تخصيص نسبة من الإلزام للمعاد .
حد مستوى ٥	٢٤٣,٥٢	٢	٦,٧٤	١٢	٤,٤٩	٨	٨٨,٨	١٥٨	- تحديد من القبول بست سنوات كحد أدنى
حد مستوى ٥	١٤٧,٢	٢	٣١,٤٦	٥٦	٨,٩٨	١٦	٥٩,٥	١٠٦	- عدم تحديد مستوى معين من حفظ القرآن الكريم قبل الاتحاق بالمعهد .
حد مستوى ٥	٢١٨,٦	٢	٥,٦	١٠	٤,٤٩	٨	٨٩,٩	١٦٠	- التوسع في افتتاح معاهد جديدة جعل العديد منها يعاني من عدم وجود طلاب.
حد مستوى ٥	١٥٤,٦	٢	١٢,٣٥	٢٢	-	-	٨٧,٦	١٥٦	- تحديد من الإلزام بالتعليم العام بخمس سنوات ووصف أقل الإقبال على المعاد .

يتضح من استقراء نتائج الجدول ما يلي :

- بالنسبة للعبارات من (١ ، ٢ ، ٣ ، ٥ ، ٦) فقد نالت موافقة عالية تراوحت ما بين (٧٥,٢ - ٨٩,٩ %) بينما عارضتها نسبة ضئيلة تراوحت ما بين (٥,٦ - ١٦,٨٥) بما يعنى موافقة للبيئة بشكل كبير على ضرورة تحديد سياسة واضحة تجاه قبول التلاميذ بهذه المرحلة ، مع ضرورة خفض من القبول إلى خمس سنوات ونصف كقانون الإلزام ، وقد لوصت دراسة نجاح أبو عرايس (١٩٩٣) " بالعمل على خفض من القبول بالمعاهد لخمس سنوات ونصف ^(٩) لضمان تغذية المعاهد بالتلاميذ حتى لا تجف منابع التعليم الأخرى .

- أما بالنسبة للعبارة رقم (٤) فقد وافقت عليها نسبة قليلة وهى (٥٩,٥ %) وذلك يعنى الالتزام بحفظ القرآن الكريم كاملاً عند الالتحاق بالمعاهد ، لأن من يلتحق بها بلا حفظه كاملاً يتعرض فى حفظه وقد لا يمكنه حفظه مستقبلاً .

- وبالنسبة لقيمة (كا ^٧) فقد جاءت عالية ودالة عند مستوى ٠,٠٥ وهذا يسر لصالح الدعوة لوضع سياسة قبول محددة لاحاق التلاميذ بالمعاهد الدينية مع شرط حفظ القرآن الكريم كاملاً .

٢ - بالنسبة للمطمئن :

جدول رقم (٤)

مستوى الدلالة	كا	درجة الحرية	غير موافق		لا أرى		أوافق		البيانات
			%	ك	%	ك	%	ك	
عند مستوى ٠,٠٥	٢٠٨,٨	٢	١٣,٤٨	٢٤	٢,٢٤	٤	٨٤,٢٦	١٥٠	- معظم المعلمين بالمعاهد من خارجي مصادر المعلمين المتوسطة.
عند مستوى ٠,٠٥	١٧٢,٨٦	٢	١٥,٧	٢٨	٤,٤٩	٨	٧٩,٧	١٤٢	- بعض المعلمين من حملة المؤهلات المتوسطة (زراعى - تجارى - صناعى).
عند مستوى ٠,٠٥	١٥٧,٥١	٢	١٦,٢٩	٢٩	٦,١٧	١١	٧٧,٥	١٣٨	- انضم إلى المعاهد الجديدة بعض المعلمين من حملة المؤهلات المتوسطة دون إعداد.

تابع جدول رقم (٤)

مستوى الدالة	٢١	لوجة الحرية	غير موافق		لا أدري		أوافق		البيانات
			%	ك	%	ك	%	ك	
عند مستوى ٠.٠٥	١٦٥,٩٦	٢	١٦,٢٩	٢٩	٥	٩	٧٨,٥٦	١٤٠	- الاستقرار معظم المعلمين إلى الخبرة الكافية للتدريس .
عند مستوى ٠.٠٥	١٧٥,٧٥	٢	١٢,٩	٢٣	-	-	٨٧	١٥٥	- عدم وجود برامج تدريبية للمعلمين للتجديد والتطوير .
عند مستوى ٠.٠٥	٢١٦,٨٢	٢	١١,٧٩	٢١	٥	٩	٨٣,١	١٤٨	- معظم المعلمين المالين لم يتقوا بالمصادر رغبة في التدريس وإنما ضمكا للوظيفة.

من خلال قراءة الجدول واستقراء بياناته يتضح ما يلي :

- بالنسبة للمفردات (٦-١) يلاحظ أن هناك موافقة عالية بسبب تتراوح ما بين (٧٧,٥- ٨٤,٢٦ %) وذلك يشبه الإجماع بما يدل على وعي العينة بضرورة إصلاح أحوال المعاهد الابتدائية من خلال الارتقاء بالمعلمين وتزويدها بخريجي الجامعات ، والاهتمام بالمعلمين الحاليين وخاصة غير التربويين وحملة المؤهلات المتوسطة الفنية ، وإعادة تدريبهم لرفع مستوياتهم الفنية والمهنية ، فقط لوحظ تنفي مستويات التلاميذ في اللغة العربية والتي تؤثر على باقي المواد الأخرى ، ومن ثم أوصت دراسة محمود عبده فرج (١٩٩٧) " بضرورة الاهتمام بمادة اللغة العربية وزيادة حصصها " ^(١٠) للتغلب على حالات الضعف لدى بعض التلاميذ ، وذلك يتحقق بإسناد تدريس اللغة العربية للمتخصصين ، وإعداد حملة المؤهلات الفنية لتدريس مواد أخرى ، مع ضرورة عقد دورات تدريبية لهم ، وفي هذا الصدد أوصت دراسة سيد أحمد البشلاوي (٢٠٠١) " بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة " ^(١١) لتحسين قدراتهم وزيادة فاعليتهم ، بما يرفع من مستويات التلاميذ ، ويعزو الكثير من الخبراء تنفي مستويات تلاميذ هذه المرحلة إلى ضعف مستويات التلاميذ تبعاً لعدم تأهيل المعلمين بشكل جاد ، وضعف الجهاز الإداري، ومن ثم يتحقق الفرض الأول وهو: أن نظام الدراسة الحالي بالمعاهد الابتدائية لا يحقق للتلاميذ مواصلة باقي مراحل التعليم الأزهري .

- وحصلت (كا^٢) على قيم عالية وذات دلالة إحصائية عالية تفسر لصالح ضرورة إصلاح أحوال هذه المرحلة من خلال الارتقاء بمستوى المعلمين ، ومنع تعيين حملة المؤهلات المتوسطة وغير للتربويين بهذه المرحلة .

٣ - بالنسبة للمناهج والمقررات :

جدول رقم (٥)

الخصائص	وافق		لا أفرى		غير موافق		درجة الحرية	كا ^٢	مستوى الدلالة
	ك	%	ك	%	ك	%			
- تحتاج بعض المناهج إلى إعادة صياغة لتلائم الطلاب .	١٦٦	٩٣,٢	٣	١,٦٨	٩	٥	٢		حد مستوى ٠.٥
- يمانى بعض المعلمين من تصور بما ينعكس على المناهج .	١٥٦	٨٧,٦	-	-	٢٢	١٢,٣٥	٢		حد مستوى ٠.٥
- لا توجد برامج تدريبية للمناهج الجديدة حال تطبيقها .	١٥٤	٨٦,٥	٤	٢,٣	٢٠	١١,٢	٢		حد مستوى ٠.٥
- تفتقر بعض المناهج إلى كفايات فنية فى عمليات التأليف .	١٤٦	٨٢	١٥	٨,٤	٤٢	٢٣,٦	٢		حد مستوى ٠.٥
- عدم تطبيق أساليب مبددة تجاه تأليف الكتب وإعداد المناهج .	١٢٦	٧٠,٧٨	٥	٢,٨	٤٤	٢٤,٧	٢		حد مستوى ٠.٥
- بعض المناهج بحاجة إلى تأليف جماعى لتتبع الخبرات	١٥٦	٨٧,٦	٦	٣,٢٧	١٦	٨,٩	٢		حد مستوى ٠.٥

- بالنسبة للعبارات (١,٢,٣,٤,٥,٦) فقد نالت موافقة عالية تراوحت ما بين (٨٢-٩٣,٢ %) وعارضتها نسبة ضئيلة استشعارا من العينة بحاجة مناهج المرحلة الابتدائية إلى إعادة صياغة ، وعلى أسس جديدة تضمن حذف للتكرار والحشو ، والتبسيط ، والصياغة المناسبة من خلال تأليف جماعى يضمن مراعاة مستويات الصغار وخاصة فى العلوم اللغوية والدينية .

- وبالنسبة للعبارة رقم (٥) فقد نالت درجة موافقة أقل ونسبة (٧٠,٧٨ %) وعارضتها ٢٤,٧% وهذه تفسر عدم الوعى بمسايقات التأليف وبناء المناهج .

- وقد حصلت (كا^٢) على نسب عالية وذات دلالة إحصائية تفسر لصالح ضرورة إعادة بناء المناهج على أسس علمية وتربوية ، لتحسين المناهج وإصلاحها ليستطيع التلاميذ الإفادة منها، حتى نتفادى تكرار الرسوب والهدر في هذا التعليم ، ومن ثم يتحقق الفرض الثاني وهو : أن نظام الدراسة الحالي بالمعاهد الابتدائية يسبب الكثير من الهدر والذي يتجلى في تردى النتائج والتي لا تتحسن إلا من خلال امتحانات الدور الثاني غالباً ، وينسب الكثير من الخبراء ذلك للمناهج ، إذ أن المناهج بشكل عام عبارة " عن تصميم أو خطة أو نظام من جهة ، ووصف للحالة الرائجة للأوضاع المدرسية من جهة أخرى " (٢٧) وعليه فإن المناهج يجب صياغتها لتتواءم مع المتغيرات السريعة في العالم ، وتكون متماشية مع اتجاهات الثورة المعرفية وتحديات المستقبل .

٤ - بالنسبة للإدارة :

جدول رقم (٦)

مستوى الدلالة	٢كا	درجة العربية	غير موافق		لا أدري		أوافق	
			%	ك	%	ك	%	ك
عند مستوى ٥٠	٧٢٤,٣٧	٢	١,٢	٢	-	-	٩٨,٧٦	١٧٦
عند مستوى ٥٠	٧٤٣,٩٦	٢	٧,٣	١٣	٣,٤	٧	٨٨,٨	١٥٨
عند مستوى ٥٠	٥٩,٥٣	٢	١٥,١٦	٢٧	٧,٣	١٣	٧٧,٥	١٣٨
عند مستوى ٥٠	١٨٨,٩٨	٢	١٢,٣٥	٢٢	٥,٦١	١٠	٨٢	١٤٦
عند مستوى ٥٠	١٩٧,٢٦	٢	١٦,٣	٢٩	,٦	١	٨٢	١٤٦
عند مستوى ٥٠	٢١٢,١٥	٢	١٥,١٦	٢٧	٧,٨	٥	٨٧,٦	١٥٦

يتضح من قراءة الجدول واستخلاص نتائجه ما يلي :

- بالنسبة للعبارات من (١-٦) جاءت نسب الموافقة عليها عالية ، وتراوحت ما بين (٧٧,٥-٩٨,٧٦%) بما يشبه الإجماع ، بما يعكس رؤية العينة لحاجة المعاهد التربوية للرشيده من خلال الاختيار المقتن بشروط معينة ومن خلال التدرج الوظيفي لضمان إسناد الإدارة لمن

يستطيعون القيام بها ، وقد أوصت دراسات عديدة بضرورة تكريب القيادات ، ومنها دراسة محمد صبرى حافظ ، وأحمد عبد الحميد (١٩٩٦) بأن " تشمل برامج الإعداد المهني للنظر على الموضوعات التي تعينهم على القيام بالمسؤوليات الفنية والإدارية " (١٣) من خلال الدورات التدريبية الجادة ، وذلك لأن الإدارة هي أساس نجاح العمل بشكل عام ، والعمل التربوي بشكل خاص ، وذلك لما يناط بها من " توجيه ورقابة لكل الأمور المتعلقة بشئون التعليم بما فيها الأعمال الإدارية ، طالما أن مظاهر الشئون المدرسية يمكن النظر إليها على أنها تمتد لمصالح الأهداف التربوية " (١٤) التي تنشأ لإصلاح القاعدة لسلامة باقي البناء في المراحل التعليمية التالية ، وجاءت قيم (كا) عالية بما يفسر لمصالح ضرورة إصلاح إدارة المعاهد لرفع مستوى الأداء بها لتصير في مستوى التعليم الابتدائي العام .

• - بالنسبة للتوجيه :

جدول رقم (٧)

العبارات	أوافق		لا أرى		غير موافق		درجة الحرية	كا	مستوى الدلالة
	ك	%	ك	%	ك	%			
- تسند وظائف التوجيه غالبا إلى ذوي الخبرات المتوازنة	١٣٨	٧٧,٥	٨	٤,٤٩	٣٢	١٧,٩٧	٢	٦٢,٨	عند مستوى ٠,٥
- يتم التزكي لوظائف التوجيه غالبا بدون برامج تدريبية .	١٣٦	٧٦,٤	-	-	٤٧	٢٣,٦	٢	١٠١,٦٦	عند مستوى ٠,٥
- أحيانا تسند وظائف التوجيه لغير القادرين عليها .	١٣٨	٧٧,٥	١٢	٦,٧٤	٢٨	١٥,٧٣	٢	٦٠,١٤	عند مستوى ٠,٥
- "يقتل" بعض الموجهين إلى العبرة الكافية في مجال التوجيه .	١٤٦	٨٢	١٢	٦,٧٤	٢٠	١١,٢	٢	١٨٨,٣٢	عند مستوى ٠,٥
- عدم وجود إدارات فنية مؤهلة بالمنطق .	١٥٦	٨٧,٦	٨	٤,٤٩	١٤	٧,٨٦	٢	١٩٩,٢٦	عند مستوى ٠,٥
- عدم وجود معلومات وانسجمة لافتتار الموجهين وتربيتهم.	١٣٥	٨٥,٨	١١	٦,١٧	٣٢	١٧,٩٧	٢	١٤٧,٢١	عند مستوى ٠,٥

يتضح من قراءة الجدول السابق والوقوف على دلالة أرقامه ما يلي :

- بالنسبة للعبارات من (١-٦) فقد جاءت الموافقة عليها بصورة شبه كاملة حيث بلغت نسبة التأييد ما بين (٧٦,٤-٨٥,٨ %) وعارضتها نسبة ضئيلة ما بين (٧,٨٦-٢٣,٦ %) وذلك

يعنى موافقة العينة على العبارات بما يؤيد ضرورة إصلاح جهاز التوجيه الفنى بالأزهر وقصره على أهل الخبرة والكفاية ، أما العبارة رقم (٢) فإنها نالت درجة موافقة أقل بما يعارض إسناد وظائف التوجيه لغير المتربين وذلك مطلب تشده الدراسة الحالية لرفع كفايات الموجهين لصالح العملية التعليمية بالمرحلة الابتدائية الأزهرية كبداية لإصلاح الهرم التعليمى كله ، وقد أوصت دراسة فتحي عبد الرسول محمد (١٩٩٢) إلى حاجة التعليم الابتدائى الأزهرى إلى التوجيه الفنى المحدد لأهداف ، وضرورة عقد الاجتماعات بين الموجهين والمدرسين ، وعدم قصرها على الاجتماعات للقرنية^(١٥) . إعلم جدوى قيمتها ، وإنما تكون الفائدة من الاجتماعات الموسعة لقطاعات كبيرة من المعلمين على المستوى الأصغر أو على المستوى الأكبر لعدد كبير من المعاهد على مستوى القطاعات لتبادل الخبرات الفنية وتعظيم سبل الإفادة منها .

- وصلت (كا^٢) على دلالة إحصائية عالية تفسر لصالح الاهتمام بالتوجيه الفنى لرفع مستوى أداءات المعلمين .

٦ - بالنسبة للتدريب :

جدول رقم (٨)

الهيئات	موافق		لا أدرى		غير موافق		درجة التربية	كاف	مستوى الدلالة
	ك	%	ك	%	ك	%			
-عدم وجود إدارات للتدريب بالمناطق .	١٤٠	٧٨,٦٥	١٠	٥,٦	٢٨	١٥,٧٣	٢	١٥٩,٥٢	عند مستوى ٠,٥
-عدم وجود هيئات إدارية تتولى إدارات التدريب .	١٣٨	٧٧,٥	٩	٥	٣١	١٧,٤	٢	٥٢,٠٤	عند مستوى ٠,٥
-الافتقار برامج التدريب إلى وجبت إلى الجدية .	١٤٢	٧٩,٧	٦	٣,٣٧	٣٠	١٦,٨٥	٢	١٧٥,٦٦	عند مستوى ٠,٥
-حاجة إدارات التدريب إلى كوادر فنية عالية .	١٤٨	٨٣,١	٦	٣,٣٧	٢٢	١٢,٣٥	٢	١٩٠,٧٢	عند مستوى ٠,٥
-عدم وجود تنسيق بين إدارات التدريب بالأزهر والتربية والتعليم .	١٥٤	٨٦,٥	-	-	٢٤	١٣,٤٨	٢	٢١٣,٤١	عند مستوى ٠,٥
-بعض الوظائف لا تتطلب حضور برامج تدريبية معينة.	١٤٨	٨٣,١	١٠	٥,٦	٢٠	١١,٢	٢	٢٢٨,٣٨	عند مستوى ٠,٥

يتضح من خلال استعراض الجدول ما يلى :

- بالنسبة للعبارات من (١-٦) فقد جاءت نسب الموافقة عالية بشكل يشبه الإجماع بين أفراد العينة لصالح ضرورة إنشاء إدارات للتدريب بالأزهر ، وتزويدها بالخبراء والمخططين

لبرنامج التدريب ، وقد أوصت دراسة نشأت فضل (١٩٩٥) " توجيه نظر المسؤولين عن التعليم الأزهري إلى ضرورة الاهتمام بتطوير التدريب التربوي ، من خلال تزويدها بالمختصين في مجال التدريب والمعلمين بالأساليب والاتجاهات الحديثة في مجال التدريب، إضافة إلى تزويدها بالأجهزة والمعدات والوسائل التعليمية الحديثة بما يتناسب ويحقق الأهداف المنشودة منها (٦٦) "

- وبالنسبة لقيم ٢١ فقد جاءت عالية بما يفسر لصالح الاهتمام بالتدريب وبرامجه، وإيجاد آلية للتعاون بين أجهزة التدريب بالأزهر والتربية والتعليم لتدعيم البرامج الأزهري بالجديد في مجال التدريب. ووسائله وبرامجه.

٧ - بالنسبة للتكوين والامتحانات :

جدول رقم (٩)

مستوى الدالة	٢١	درجة التربية	غير موافق		لا تفرى		موافق		الصفات
			%	ك	%	ك	%	ك	
عدد مستوى ١٠٥	١٧٥,٦٦	٢	١٦,٨	٣٠	٣,٣٧	٦	٧٩,٢	١٤٢	- بعض المعلمين يجلسون في نتائج بعض الامتحانات .
عدد مستوى ١٠٥	١٥٦,٠	٢	١٠,١	١٨	-	-	٨٩,٩	١٦٠	- يميز بعض الاعتبارات الجدية وخاصة للثانية منها
عدد مستوى ١٠٥	١٨٩,٥٥	٢	١٦,٨٥	٣٠	١,٦٨	٣	٨١,٥	١٤٥	- بعض المعلمين يكرهون أساليب الفش في الامتحانات وخاصة في القرى .
عدد مستوى ١٠٥	١٥١,٣٠	٢	١٢,٣٥	٢٢	٣,٣٧	٦	٨٤,٢٦	١٥٠	- يطلب على الكثير من الاختبارات الأسلوب التقليدي لتقديم .
عدد مستوى ١٠٥	١٦٧,٤١	٢	١١,٧٩	٢١	٣,٤	٧	٧٨,٦٥	١٤٠	- تحتاج الاعتبارات إلى الأساليب الحديثة لقياس الفهم والتفكير .
عدد مستوى ١٠٥	١٦٨,٨٦	٢	١٣,٤٨	٢٥	-	-	٨٧	١٥٥	- عدم وجود إدارات المتابعة والتقييم .

يتضح من استعراض نتائج الجدول وتبين معطياته ما يلي :

- بالنسبة للعبارات (١-٦) فقد خطيت بموافقة عالية بما يدل على وعي العينة بضرورة وضع معايير لعمليات التقييم والامتحانات ، والإبتعاد عن أسلوب المجاملات في القرى ،

وعدم التهاون أمام عدم حفظ القرآن الكريم ، وضرورة تطوير أساليب التقويم لتنوع ما بين الأساليب الموضوعية والمقال ، مع قياس الفهم والتفكير والابتكار ، مع الابتعاد عن أسلوب الحفظ والاستظهار ، وقد أوصت دراسة محمود عبده (١٩٩٧) "بالاهتمام بعمليات التقويم الشامل الذى ينصب على جميع جوانب التلميذ" (٣٧) الجسمية والاجتماعية والوجدانية والنفسية والعقلية ، وبالنسبة لقيم (ك^٢) فقد حظيت بدرجات عالية وذات دلالة إحصائية تفسر لضرورة إصلاح عمليات التقويم لتحسين المخرجات التعليمية لهذه المرحلة كقاعدة للهرم التعليمي الأزهري كله .

٨ - بالنسبة للأبنية التعليمية

جدول رقم (١٠)

العبارات	أولئك		لا أدرى		غير موافق		درجة الحرية	نكا	مستوى الدلالة
	ك	%	ك	%	ك	%			
- بعض المعاهد بنيت بالجهود الذاتية دون إشراك الأزهري على إشرافها .	١٣٨	٧٧,٥	٨	٤,٤٩	٣٢	١٧,٩٧	٢	٦٦,٨	عند مستوى ٠,٥
- صمم وجود هيئة خاصة بأبنية الأزهري للإشراف والمتابعة .	١٥٨	٨٨,٨	٥	٢,٨	١٥	٨,٤٢	٢	١٩٧,٥	عند مستوى ٠,٥
- افتقر بعض المعاهد إلى الأبنية والملاعب.	١٤٠	٧٨,٦٥	٦	٣,٣٧	٣٢	١٧,٩٧	٢	١٦٧,٧٢	عند مستوى ٠,٥
- بعض المعاهد الأبنية تفتقر إلى التجهيزات والوسائل التعليمية .	١٥٤	٨٦,٥	-	-	٣٤	١٩,١	٢	١٥٨,٩٢	عند مستوى ٠,٥
- عدم وجود الكوادر الفنية اللازمة للوسائل والتجهيزات بالمعاهد .	١٥٨	٨٨,٨	٤	٢,٣	١٦	٨,٩	٢	٢٤٤,٥٢	عند مستوى ٠,٥
- تحتاج المعاهد إلى ميزانية خاصة للوسائل والتجهيزات وترميم المعاهد .	١٥٥	٨٧,٠	-	-	٢٣	١٣	٢	١٧٠,٨	عند مستوى ٠,٥

يتضح من استقراء الجدول استنتاج ما يلي :

- بالنسبة للعبارات من (١-٥) فإنه يلاحظ أنها حازت نسباً عالية من الموافقة ، تراوحت ما بين (٧٧,٥-٨٨,٨ %) وذلك يدل بصورة قاطعة أن معظم الأبنية قد بنيت بالجهود الذاتية

دون إشراف للأزهر عليها ، وبعض هذه الأبنية تقتصر إلى الأسس الصحيحة والفنية ، والملاعب والأفنية ، وقد أوصت دراسة محمد صبرى حافظ (١٩٩٠) " بضرورة وضع شروط خاصة فى المبنى المتبرع به على أن يتم التبرع بالأرض وتولى إدارة الأزهر الإشراف على بناء المعهد وفق الشروط الهندسية كذلك من توافر أفنية وملاعب ونواحي صحية ومرافق عامة " (١٨) ، وبالنسبة للعبارة رقم (٦) فقد حظيت بارتفاع درجة الموافقة (٨٧%) بما يوضح مدى حاجة المعاهد إلى مزايا خاصة للوسائل والتجهيزات والترميم وخاصة بعد زلزال ١٩٩٢ الذى أتى على الكثير منها بالدمار والهدم ، وقد كانت قيم (٢١) فى العبارات الست عالية بما يدل على ارتفاع نسبة الثقة فيها من قبل أفراد العينة لصالح ضرورة الاهتمام بالمباني التعليمية من خلال إدارة هندسية متخصصة .

أولاً : بالنسبة للطلاب :

جدول رقم (١١) .

البيانات	الوافق		لا أفرى		غير موافق		درجة الحرية	٢١	الدالة مستوى
	ك	%	ك	%	ك	%			
- عدم وجود سياسة قبول واضحة .	٦٢	٧٣٫٨	٦	٧٫١٤	١٦	١٩	٢	٨٠٫٥٢	حد مستوى ٠٫٥
- عدم تفصيل نسبة من الإلزام للمعاهد	٨٢٫١	٨٢٫١	١١	١٣	٤	٤٫٦	٢	٩٠٫٩٢	حد مستوى ٠٫٥
- تحديد من القبول يست ملوك كحد أدنى.	٧٢	٨٥٫٧	٢	٢٫٣	١٠	١١٫٩	٢	١٣٤٫٨٥	حد مستوى ٠٫٥
- عدم تحديد مستوى معين من حفظ القرآن الكريم قبل الالتحاق بالمعهد.	٥١	٦٠٫٧	٦	٧٫١٤	٢٧	٣٢٫١٤	٢	٤٦٫٢٠	حد مستوى ٠٫٥
- التوسع فى لفتح معاهد جديدة جعل العديد منها يعانى من عدم وجود طلاب.	٦٩	٨٢٫١	٥	٥٫٩٥	١٠	١١٫٩	٢	٩٠٫٩٩	حد مستوى ٠٫٥

يتضح من قراءة بيانات الجدول ونتائج ما يلى :

تراوحت استجابات المفردات (١٤٢،٣٠٥٦) ما بين ٧٣٫٨ - ٩٤%) بما يعنى الموافقة شبه التامة بما يعنى تأييد العبارات والموافقة عليها ، وبالنسبة للعبارة (٤) فقد جاءت الموافقة عليها بنسبة (٦٠٫٧%) وعارضتها (٣٢٫١٤%) فإنه فى العامين الماضيين تم تحديد مستوى القبول للتلاميذ كحد أدنى حفظ القرآن الكريم كله ، وذلك بعد شروطا تعجيزيا لكثير من

المتقدمين إلا قليلا، وقد لفتت قيم (كا) عند مستوى ٠.٥ وهذا يعنى أنها دالة إحصائيا وذلك يفسر لصالح العبارات والتي تدعو إلى اتباع سياسة قبول لرفع مستوى التلاميذ لإصلاح الهيكل التعليمي الأخرى.

ثانيا : بالنسبة للمعلمين :

يتضح من قراءة الجدول و تفسير نتاجه مايلي :

- بالنسبة للعبارات من (١-٤) فقد تراوحت الاستجابات ما بين (٧٩,٧٦ - ٩٤%) بالموافقة عليها بما يصل إلى الموافقة شبه الكاملة، وقد تأرجحت المعارضة ما بين (٥,٩٥ - ١٠,٧) بما يعنى عدم فاعليتها، وذلك يؤيد صحة العبارات التي تفيد بأن معظم معلمى المعاهد غالبيتهم من حملة المؤهلات المتوسطة وغير التربوية عدا دبلوم المعلمين الأخرى، وذلك من أسباب ضعف الفلاشية، أما بالنسبة للعبارات (٥ ، ٦) فقد كانت نسبة الموافقة عليهما (٨٥,٧%) أما من عارضوا فلم تزد نسبتهم عن (٨,٣ - ١٠,٧%) بما يفيد حاجة المعلمين وخاصة الجدد منهم لبرامج تدريبية، وكذلك للترقيات، كما أن معظم المعلمين الحاليين بالمعاهد لم يلتحقوا للعمل بها رغبة في العمل، وإنما ضمنا لوظيفة أميرية بدلا من التسلل.

- وقد ارتفعت قيم (كا) وكلها دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٥ با يعنى ارتفاع نسبة الثقة لتلك العبارات، وضرورة الاهتمام بإعداد المعلمين وحسن اختيارهم لرفع كفاءة هذا التعليم .

ثالثا : بالنسبة للمناهج والمقررات :

جدول رقم (١٣)

مستوى الدالة	٢٤	درجة الحرية	غير موافق		لا أكرى		أوافق		العبارات
			ك	%	ك	%	ك	%	
عند مستوى ٠.٥	١٣٤,٦٣	٢	٧,٣	٥	٤	١٣	٨٧,١	٦٩	- تحتاج بعض المناهج إلى إعادة صياغة لتتناسب الطلاب.
عند مستوى ٠.٥	١١٥,٥	٢	١٦,٧	١٤	٤,٦	٤	٧٨,٦	٦٦	- يعانى بعض المعلمين من قصور بما يمكن على المناهج
عند مستوى ٠.٥	٣٩,٥	٢	١١,٩	١٠	١١,٩	١٠	٧٧,٦	٦١	- لا توجد برامج تدريبية للمناهج الجديدة حال تطبيقها.
عند مستوى ٠.٥	٨٧,٥	٢	١٠,٧	٩	٣,٥٧	٣	٨٥,٧	٧٢	- تقتصر بعض المناهج على كفايات لغوية فى عمليات التأليف.

تابع جدول رقم (١٣)

المعارف	أولئك		لا أدري		غير موافق		درجة الحرية	٢٤	مستوى الدلالة
	ك	%	ك	%	ك	%			
- عدم تطبيق أساليب محددة تجاه تأليف الكتب وإعداد المناهج.	٦٨	٨٠,٩٥	٧	٨,٣	٩	١٠,٧	٢	٨٢,٨١	عند مستوى ٠,٠٥
- بعض المناهج بحملة إلى تأليف جماعي لتفويض الخبرات.	٧١	٨٤,٥	٥	٥,٩٥	٧	٨,٣	٢	٩٧,٣٦	عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من قراءة الجدول والوقوف على دلالته ما يلي :-

- بالنسبة للمعارف من (١ - ٦) كانت نسبة الموافقة عالية وتراوح ما بين ٧٨ر٦ - ٨٥ر٧ %) بينما كانت نسب المعارضة منحصرة ما بين (٢ر٣ - ١٦ر٧ %) بما يدل على الحاجة الملحة لإعادة صياغة مناهج هذه المرحلة وتخليصها من الحشو والغريب من الألفاظ خاصة في علوم اللغة والفقه ليستطيع الصغار فهمها، ومن ثم تحسين نتائج المرحلة بما يعنى سلامة الإعداد للمراحل التعليمية التالية ، وبالنسبة لقيم (٢٤) فقد كانت عالية ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بما يفسر لصالح إعادة بناء المناهج وضرورة صياغتها بأسلوب جديد وشروط للتأليف تراعى البساطة والسهولة لتناسب الصغار.

رابعاً : بالنسبة للإدارة :

جدول رقم (١٤)

المعارف	أولئك		لا أدري		غير موافق		درجة الحرية	٢٤	مستوى الدلالة
	ك	%	ك	%	ك	%			
- تشتت معظم المعاهد إلى هيئات إدارية ناجحة.	٦٨	٨٠,٩	٣	٣,٥٧	١٣	١٥,٥٣	٢	٨٧,٧٠	عند مستوى ٠,٠٥
- يتم اختيار شيوخ المعاهد ونظارها بالأندية دون الكفاءة.	٧٦	٩٠,٤٧	٣	٣,٥٧	٥	٥,٩٥	٢	٣٨,١٧	عند مستوى ٠,٠٥
- عدم وجود برامج تدريبية محددة للتقنيات للوظائف المختلفة.	٧٧	٨٤	-	-	٧	٨,٣	٢	١٧,٣٣	عند مستوى ٠,٠٥

تابع جدول رقم (١٤)

العبارات	أولئك		لا أرى		غير موافق		درجة الحرية	٢٤	مستوى الدلالة
	ك	%	ك	%	ك	%			
- عدم اتباع سياسة التدرج الوظيفي للترقي للوظائف الإدارية.	٦٩	٨٢.١	٣	٣.٠	١٢	١٤.٩	٢	٨٨.٤٣	حد مستوى ٠.٠٥
- في بعض الأحيان يتم اختيار القيادات للجهة لاعتبارات ذاتية.	٧٦	٩٠.٤٧	٣	٣.٧	٥	٥.٩٥	٢	٤٤.٧٩	حد مستوى ٠.٠٥
- لشعبة لمؤسسة ضم المعاهد الجديدة فين بعضها لا يجد من يتولى مسؤولية الإدارة بها.	٦٩	٨٢.١	٤	٤.٩	١١	١٣.٣	٢	٨٧.٩٩	حد مستوى ٠.٠٥

يتضح من قراءة الجدول واستقراء نتائجه ما يلي :

- بالنسبة للمعبارات من (١ - ٦) كانت الموافقة عليها عالية جدا وتراوحت ما بين (٨٠.٩ - ٩٠.٤٧ %) بينما عارضتها ما بين (٥.٩٥ - ٣.٧١ %) وذلك يعني أن العينة ترى أن إدارة المعاهد بحاجة ماسة إلى رفع مستوياتها الوظيفية لتحسن أداؤها المهني، وقد أوصت دراسة فتحي محمد محمود العراقي (١٩٨٣) بضرورة تنظيم دورات تدريبية، واقتصار العمل في الإدارة العامة على التخطيط والمتابعة، وأن تختص المناطق والمعاهد بالتنفيذ، واقتصار العمل في المناطق والمعاهد على التنفيذ، وتزويد العاملين بالجديد عن الإدارة التعليمية، وتنظيم دورات تدريبية لهم^(٩) لرفع قدراتهم فنيا ومهنيا.

- وحصلت (ك٢) على مستوى دلالة عال يعزى لصالح ضرورة الاهتمام بإدارة المعاهد لينعكس ذلك على صالح العملية التعليمية بالمعاهد .

خامسا : بالنسبة للتوجيه :

جدول رقم (١٥)

العبارات	أولئك		لا أرى		غير موافق		درجة الحرية	٢٤	مستوى الدلالة
	ك	%	ك	%	ك	%			
- تسبب وظائف التوجيه غالبا إلى ذوي الخبرات المتواضعة.	٦٩	٨٢.١	٤	٤.٩	١١	١٣	٢	٨٧.٩٩	حد مستوى ٠.٠٥
- يتم الترقى لوظائف التوجيه غالبا بدون برامج تدريبية.	٧٥	٨٩.٢	-	-	٩	١٠.٧	٢	٨٩.٧٥	حد مستوى ٠.٠٥

تابع جدول رقم (١٥)

مستوى الدلالة	٢كا	درجة الحربة	غير موافق		لا أدرى		وافيق		العبارات
			%	ك	%	ك	%	ك	
عند مستوى ٠,٠٥	٢٧٧ ١١٤	٢	٨,٣	٧	٢,٣	٢	٨٩,٧	٧٥	- أحياناً تسند وظائف التوجيه لغير القائدين عليها.
عند مستوى ٠,٠٥	٦٥,٣٧	٢	١٠,٧	٩	٤,٦	٤	٨٤,٣	٧١	- ينتظر بعض الموجهين إلى الخبرة الكافية في مجال التوجيه.
عند مستوى ٠,٠٥	٦٥,٣٧	٢	١٢,٩	١٢	-	-	٨٥,٧	٧٢	- عدم وجود إدارات فنية مؤهلة بالمناطق.
عند مستوى ٠,٠٥	١٩ ١١٥	٢	٥,٩	٨	١,٧	١	٨٩,٧	٧٥	- عدم وجود معايير واضحة لاختيار الموجهين وتدريبهم.

يتضح من قراءة الجدول والوقوف على دلالة نتائج ما يلي :

- بالنسبة للعبارات من (١ - ٦) كانت نسب الموافقة عالية جداً بدرجة تصل إلى شبه الإجماع، وتمثلت هذه ما بين (٨٢ - ٨٩,٧%) بينما عارضتها نسبة قليلة تنحصر ما بين (٥,٩ - ١٤,٩%) وهذه نسبة لا تذكر بما يعنى موافقة العينة على العبارات وموافقتها عليها، بما يؤيد الدعوة لإصلاح جهاز التوجيه الفني بالأزهر، ووضع شروط ومعايير لاختيار الموجهين ومن خلال برامج تدريبية مؤهلة لاختيار أنسب العناصر لرفع كفايات المعلمين، ونقل الخبرات التربوية إليهم بصورة جيدة، وبالنسبة لقيم (٢كا) فقد جاءت عالية بما يفسر لصالح إسناد وظائف التوجيه للقائدين عليها ومن خلال معايير وظيفية مقننة لشغلها بمن يكونون أهل لها.

ساساً : بالنسبة للتدريب :

جدول رقم (١٦)

مستوى الدلالة	٢كا	درجة الحربة	غير موافق		لا أدرى		وافيق		العبارات
			%	ك	%	ك	%	ك	
عند مستوى ٠,٠٥	٨١,٦٧	٢	١,٩	١٦	٢,٣	٢	٧٩,٧٦	٦٧	- عدم وجود إدارات للتدريب بالمناطق.
عند مستوى ٠,٠٥	٦٠,٣٧	٢	١,٩	١٤	-	-	٨٥,٧	٧٢	- عدم وجود هيئات إدارية تتولى إدارات التدريب.

تفصّل جدول رقم (١٦)

مستوى الدلالة	٢١٥	درجة الحرية	غير موافق		لا أدري		أوافق		العمولات
			%	ك	%	ك	%	ك	
مستوى عند مستوى ٠,٠٥	١٠ ١٠٦	٢	٥,٩٥	٥	-	-	٩٤	٧٩	- انقلع برامج التدريب إن وجدت إلى الجدية.
مستوى عند مستوى ٠,٠٥	٣٨,١٣	٢	٤,٦	٤	-	-	٩٥,٣	٨٠	- حاجة إدارات التدريب إلى كوادر فنية عالية.
مستوى عند مستوى ٠,٠٥	٧٤,٩٨	٢	١١,٩	١٠	٢,٣	٢	٨٥,٧	٧٢	- عدم وجود تنسيق بين إدارات التدريب بالأزهر والتربية والتعليم.
مستوى عند مستوى ٠,٠٥	٧٤ ١٦٥	٢	٧,١٤	٦	٦	١,٢	٨٤	٧٧	- بعض الوظائف لا تستلزم حضور برامج تدريبية معينة.

يتضح من قراءة دلالات الجدول وتبين معطياته مايلي :

- بالنسبة للعبارة رقم (١) فقد جاءت نسبة الموافقة (٧٩,٧٦ %) وعارضتها نسبة (١٦,٩ %) بما يوضح وجود إدارات للتدريب لكنها غير فاعلة ، وبالنسبة للعبارة (٢ - ٦) فقد ارتفعت نسب الموافقة عليها ما بين (٨٤ - ٩٥,٣ %) وهذا يفسر لصالح ضرورة إصلاح جهاز التدريب بالأزهر، وحاجته إلى الكوادر الفنية العالية ، وقد أوصت دراسة محمد صبري حافظ، أحمد عبد الحميد الشافعي (١٩٩٣) بضرورة إعطاء جهاز التدريب بالأزهر دفعة قوية مالية وإداريا للدهوض بمسئوليته في إعداد القيادات التعليمية (٧٠) لمهام وظائفهم بما يعود على العمل داخل المعاهد بالقرى والأزهار، وبالنسبة لقيم (٢) فقد حصلت العبارات على مستوى مرتفع بما يعزز الدعوة للاهتمام بجهاز التدريب بالأزهر، مع إيجاد آلية للاتصال مع إدارات التدريب بالتربية والتعليم.

سابعاً : بالنسبة للتقويم والامتحانات :

جدول رقم (١٧)

مستوى الدلالة	٢١٥	درجة الحرية	غير موافق		لا أدري		أوافق		العمولات
			%	ك	%	ك	%	ك	
مستوى عند مستوى ٠,٠٥	١٢٣,٦٥	٢	١١,٩	١٠	٧,١٤	٦	٨٠,٩٥	٦٨	- بعض المعلمين يجاملون في نتائج بعض الامتحانات.

تليج جدول رقم (١٧)

المستوى الدلالة	نكا	درجة الحرية	غير موافق		لا أدري		أو السبق		العمليات
			%	ك	%	ك	%	ك	
عدد مستوى ٠,٠٥	١٤١,٧٧	٢	٨,٣	٧	٢,٤	٢	٨٩,٣	٧٥	- ويموز بعض الاختبارات الجدية وخاصة الشفوية منها.
عدد مستوى ٠,٠٥	١٦٥,٧٧	٢	٧,١٤	٦	١,٣	١	٨٤	٧٧	بعض المعلمين يلجئون لأساليب الفش لنسى الامتحانات وخاصة في القرى.
عدد مستوى ٠,٠٥	١٠٦,٣٠	٢	٥,٣٥	٥	-	-	٩٤	٧٩	- ويلجأ على الكثر من الاختبارات الأسلوب التقليدي القديم.
عدد مستوى ٠,٠٥	٣٨,١٣	٢	٤,١	٤	-	-	٩٥,٣	٨٠	- تحتاج الاختبارات إلى الأساليب الحديثة لفهم الفهم والتفكير.
عدد مستوى ٠,٠٥	١٤١,٣٩	٢	٧,١٤	٦	-	-	٩٢,٨	٧٨	- عدم وجود إدارات للمتابعة والتقييم.

يتضح من قراءة الجدول والوقوف على معطياته ما يلي :-

- بالنسبة للعمليات من (١ - ٦) فقد جاءت نسب الموافقة عالية جدا ما بين (٨٠,٩٥ - ٩٥,٢%) بينما كانت نسب المعارضة ضئيلة ما بين (٤,١ - ٨,٣%) وذلك يعنى الموافقة شبه الإجماعية من العينة على ضرورة إصلاح عمليات التقييم وأعمال الامتحانات، وأن تستجبه الاختبارات للأخذ بالأسلوب التربوي فلا تقتصر على أسلوب المقال فقط، وإنما تأخذ بالأساليب الحديثة لقياس عمليات الفهم والتفكير العلمي والابتكار، مع ضرورة استحداث إدارة المتابعة على غرار أجهزة المتابعة بالتعليم العام لضمان الإصلاح الجاد لمسيرة التعليم الابتدائي الأخرى، مع عدم التساهل أمام ظاهرة عدم حفظ القرآن الكريم من قبل بعض التلاميذ، للنهوض بهذا التعليم الذي يتعثر، وعدم قدرته على التماثل مع التعليم الابتدائي العام، وبذلك يتحقق الفرض الثالث وهو : أن هذا التعليم لا يحقق بوضعه الحالي التقارب أو التماثل في المستوى العلمي مع نظيره بالتعليم العام.

لما بالنسبة لـ (٢ كا) فقد حظيت بدرجات عالية من الموافقة، وذات دلالة إحصائية عالية تفسر لصالح ضرورة إصلاح عمليات التقييم والامتحانات لتحسين جودة التعليم الابتدائي الأخرى.

ثامنا : بالنسبة للأبنية التعليمية :

جدول رقم (١٨)

مستوى الدالة	٢٤	درجة الحرية	غير موافق		لا أدري		أوافق		التعليقات
			%	ك	%	ك	%	ك	
عند مستوى ٠,٠٥	٥٨,٤٧	٢	١٠,٧	٩	-	-	٨٩,٣	٧٥	- بعض المعاهد بليت بالمجهود الذاتية دون إشراف للأزهر على إشغالها .
عند مستوى ٠,٠٥	٦٣,٤٧	٧	١٣	١١	١١,٩	١٠	٧٥	٦٣	- عدم وجود هيئة خاصة بلنية الأزهر للإشراف والمتابعة.
عند مستوى ٠,٠٥	٩١,٦١	٢	١٠,٧	٩	٥,٩٥	٥	٨٣,٣	٧٠	- المستقل بعض المعاهد إلى الأبنية والملاعب.
عند مستوى ٠,٠٥	٨١,٧٨	٢	٥,٩٥	١٣	-	-	٨٩,٣	٧٥	- بعض المعاهد الأبنية تنسقل إلى التجهيزات والوسائل التعليمية.
عند مستوى ٠,٠٥	١٠٦,٦٠	٢	٥,٩٥	٥	-	-	٩٤	٧٩	- عدم وجود الكوادر الغنية للالتزام للوسائل والتجهيزات بالمعاهد.
عند مستوى ٠,٠٥	١٤٥,١٣	٢	١٠,٧	٩	١,٧١	١	٨٨	٧٤	- تحتاج المعاهد إلى ميزانية خاصة للسل و التجهيزات وترميم المعاهد.

يتضح من قراءة الجدول واستقراء نتائجه ما يلى :

- بالنسبة للعبارات من (١ - ٦) فقد جاءت نتائج الموافقة عالية بدرجة كبيرة، وتراوح ما بين (٧٥-٨٩,٣%)، بينما عارضتها نسبة ضئيلة ما بين (٥,٩٥-١٠,٧%) بما يدل على وعى العينة بضرورة إنشاء هيئة للأبنية الأزهرية على غرار هيئة الأبنية التعليمية العامة تتولى إنشاء وتصميم الأبنية على أسس هندسية قوية ، كما أنه من الضرورى إيجاد إدارة للتجهيزات والوسائل التعليمية تتولى مسئولية تزويد المعاهد بحاجتها من الأثاث والتجهيزات والوسائل، وتخصيص ميزانية للترميمات وإصلاح الأبنية كل عام قبل بداية العام الدراسى .

- وبالنسبة لقيم (كا^٧) فقد ارتفعت قيمها بما يفسر لصالح الدعوة لاصلاح المباني المدرسية من خلال هيئة ائنية خاصة للإشراف على بناء وترميم المباني ورعايتها وتزويدها بالتجهيزات اللازمة لها.
- وهذه نتائج التحليل الكيفي للسؤال رقم (٩) ، وقد وضعت هذه المقترحات تبعا لدرجات تكرارها العالية لكل من المعلمين والقيادات التربوية ، وهي كالتالى :

نتائج التحليل الكيفي للمعلمين

اقترحت اللجنة من المعلمين هذه المقترحات لتطوير التعليم الابتدائي الأزهري :

- ١- تخفيض سن القبول عن ست سنوات أسوة بالتعليم العام.
- ٢- تطوير المناهج الدراسية.
- ٣- الاهتمام بتدريب المعلمين.
- ٤- إعداد المعلمين بكليات التربية.
- ٥- الارتفاع بالمستوى المادى للمعلمين.
- ٦- ضرورة إنشاء قسم للتعليم الابتدائي بكليات التربية جامعة الأزهر.
- ٧- المتابعة للجادة والمستمرة للمعاهد.
- ٨- عدم إسناد الوظائف القيادية لحملة المؤهلات المتوسطة.
- ٩- الاهتمام بالكتاتيب والتشديد فى حفظ القرآن الكريم.
- ١٠- الاهتمام بالأبنية التعليمية للمعاهد.
- ١١- تزويد المعاهد بحاجتها من الأثاث والوسائل التعليمية والمكتبات والاهتمام بالأنشطة .
- ١٢- إيجاد آلية للتنسيق بين التوجيه والتكريب بالأزهر وبين التربية والتعليم .
- ١٣- ضرورة الأخذ بمبدأ الكفاءة دون الأكمية فى الترقيات.
- ١٤- الجدية فى الامتحانات وخاصة فى القرى.

نتائج التحليل الكيفي للنظار والموجهين والقيادات

اقترحت اللجنة هذه المقترحات لتطوير التعليم الابتدائي الأزهري:-

- ١- الإعداد الجيد للمعلمين على مستوى الجامعة.
- ٢- ضرورة إعادة صياغة المناهج الدراسية.
- ٣- عدم تعيين حملة المؤهلات المتوسطة معلمين.
- ٤- وضع معايير محددة للترقيات.

- ٥- وضع سياسة جديدة لضم المعاهد للأزهر.
- ٦- الاهتمام بحفظ القرآن الكريم كشرط أساسي للقبول بالمعاهد.
- ٧- الاهتمام ببرامج التدريب للمعلمين وكافة الوظائف للتجديد والتزقي.
- ٨- الاهتمام بحفظ القرآن الكريم وعدم السماح بتدريسه لغير المحفظين.
- ٩- إلغاء النقل الألى للتلاميذ على أساس شفاعة القرآن الكريم.
- ١٠- الاهتمام بالأبنية التعليمية.
- ١١- زيادة عمليات المتابعة المستمرة للمعاهد.
- ١٢- زيادة ميزانية التعليم الابتدائي الأزهري .
- ١٣- الجدية فى الامتحانات.

نتائج مناقشة فروض الدراسة

أولاً : بالنسبة للفرض الأول : فقد اتضح من مناقشة الجداول : ١٢، ١١، ٨، ٧، ٦، ٤، ٣ صحة هذا الفرض وهو : أن نظام التعليم الحالى بالمعاهد الابتدائية الأزهري لا يسهم فى إعداد التلاميذ لمواصلة التعليم الأزهري .

ثانياً : بالنسبة للفرض الثانى : فقد اتضح من مناقشة الجداول ١٥، ١٤، ١٠، ٩، ٥ صحة ذلك الفرض وهو : أن نظام الدراسة الحالى بالمعاهد الابتدائية الأزهري يسبب الكثير من الهدر فى التعليم الأزهري .

ثالثاً : بالنسبة للفرض الثالث : فقد اتضح من مناقشة الجداول : ١٦، ١٣، ١٨، ١٧ صحة الفرض الثالث وهو : أن نظام الدراسة بالمعاهد الابتدائية الأزهري لا يحقق التقارب أو التماثل فى المستوى العلمى مع التعليم الابتدائى العام.

نتائج للدراسة

أسفرت الدراسة النظرية والميدانية عن النتائج التالية :

- ١- وجود نسبة كبيرة من المعلمين من حملة المؤهلات المتوسطة التربوية.
- ٢- وجود نسبة كبيرة من خريجي للديبلومات الفنية معلمين بالمعاهد.
- ٣- يتولى إدارة المعاهد قيادات غالبيتها دون المستوى ، والكثير منهم من حملة المؤهلات المتوسطة.
- ٤- نسبة بسيطة من المعلمين من خريجي الجامعات وكليات التربية.
- ٥- ينضم إلى المعلمين مع المعاهد الجديدة الكثير من غير المؤهلين للتدريس.

- ٦- معظم المباني بالمعاهد غير صالحة للعمل كمباني تعليمية.
- ٧- تحتاج الكثير من المعاهد إلى تجهيزات فنية تؤهلها لأداء رسالتها التربوية.
- ٨- تعاني بعض المعاهد من نقص فى التلاميذ نتيجة لعدم تخصيص نسبة من المزمين للالتحاق بالمعاهد.
- ٩- يحتاج الكثير من النظار والموجهين إلى التدريب لتأهيلهم للعمل فى وظائفهم .
- ١٠- تتكفى نتائج الشهادة الابتدائية عن نظيرتها بالتعليم العام لعوامل متعددة.

توصيات الدراسة

- ١- ضرورة تخفيض سن القبول بالمعاهد إلى خمس سنوات نصف.
- ٢- ضرورة الجدية فى الامتحانات وعدم التهاون فى مسألة حفظ القرآن الكريم.
- ٣- ضرورة عدم تعيين معلمين من حملة المؤهلات المتوسطة.
- ٤- ضرورة الاهتمام برفع المستوى المادى للمعلمين.
- ٥- عدم إسناد وظائف القيادة لحملة المؤهلات المتوسطة.
- ٦- ضرورة وضع معايير محددة للترقيات للوظائف.
- ٧- ضرورة الاهتمام بمتابعة المعاهد وإنشاء جهاز للمتابعة الميدانية.
- ٨- ضرورة وجود آلية للتعاون بين جهازى التدريب والتوجيه بالأزهر والتربية والتعليم .
- ٩- يجب الاهتمام بعملية التدريب بالأزهر.
- ١٠- ضرورة وضع شروط محددة للترقيات بالأزهر.
- ١١- ضرورة تخصيص نسبة من المزمين للمعاهد الابتدائية.

المواش والمراجع

- ١ - محمد جلال كشك : ودخلت الخيل الأزهر - دار المعارف - القاهرة - ١٩٧٨، ص ٨
- ٢ - فريال حسن خليفة : نقد الإصلاح الدينى عند جمال الدين الأفغانى ، التربية المعاصرة، العدد ٢٣، السنة ٩، سبتمبر ١٩٩٢، ص ٥٤.
- ٣ - الأزهر الشريف : الأزهر تاريخه وتطوره، الشركة المصرية للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨٣، ص ١٣٨، ١٣٩ .
- ٤ - _____ : قانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١، مطبعة الأزهر، القاهرة، ١٩٧٢، ص ٣٧، ٣٨.
- ٥ - عبد الغنى عبود : دراسة مقارنة لتاريخ التربية ، ط ١، دار الفكر العربى ، القاهرة، ١٩٧٨، ص ٤١٨ .

- ٦- عبدا لمستمال المصطفى : تاريخ الإصلاح في الأزهر ، ط٢ مطبعة الاعتماد ، القاهرة ، ١٩٤٤ ، ص١٠٣ .
- ٧- الأزهر الشريف : الأزهر تاريخه وتطوره (مرجع سابق) ص١٤٠ ، ١٤١ .
- ٨- محمد الأحمدى الطواغرى: العلم والطعام ، ط٢، مطبعة الأزهر ، القاهرة ، ١٩٥٥ ، ص٩٦ .
- ٩- الأزهر الشريف : الأزهر فى ١٢ علما ، دار القومية للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٢٤ .
- ١٠- سيد قطب : للأزهر رسالة ولكنه لا يؤذيها ، دراسات تربوية ، مجلد ٢ ، القاهرة ، سبتمبر ٨٧ ، ص٦ .
- 11 - Education in The United Arab Republic: Documentation Center For Education, Cairo, Ministry of Education, 1962, p.20.
- ١٢- الأزهر الشريف : قانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ (مرجع سابق) ص٢٩ .
- ١٣- _____ : الأزهر فى ١٢ علما (مرجع سابق) ص١٦٧ .
- ١٤- عبد السلام إبراهيم فايد : تطور التعليم الابتدائي الأخرى فى مصر من سنة ١٩٠٨ سنة ١٩٧٤ . رسالة ماجستير ، كلية للتربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٧٦ ، ص١٥ .
- ١٥- نجاح يس أبو عريس : رؤية المسئولين عن التعليم الأخرى للتعليم الأساسى وإمكانات تطبيقه فى المعاهد الأزهرية ، رسالة ماجستير ، كلية للتربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٨٤ ، ص١١٢ .
- ١٦- المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا : تقرير للجنة المشكلة بالقرار رقم (١) لسنة ١٩٧٧ بشأن دراسة موضوع السلم التعليمى بالأزهر ، مايو ١٩٧٧ ، ص١٢ .
- ١٧- عبدالسلام إبراهيم فايد (مرجع سابق) ص١٢١ .
- ١٨- محمد عبد الحميد محمد : دراسة بعض مشكلات التعليم الابتدائي الأخرى وأثرها على كفايته لاداخلية ، رسالة ماجستير ، كلية للتربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٨٢ ، ص٢١٨ .
- ١٩- للمرجع السابق : ص٢٣٨ .
- ٢٠- عبدالسلام فايد : (مرجع سابق) ص١١١ .
- ٢١- الأزهر الشريف : اللائحة التنفيذية للقانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ (القرار الوزارى ٢٥٠ لسنة ١٩٧٥) ، ص٢٧ .
- ٢٢- عبد السلام فايد : (مرجع سابق) ص١١١ .
- ٢٣- أسامة محمد شكري عبد الحليم : إعداد معلم المرحلة الابتدائية الأزهرية ، رسالة ماجستير ، كلية للتربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٨٣ ، ص٦٦ ، ١٦٠ .

- ٢٤- صلاح حسن خضهر السيد : تقيم برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية الأزهري للمستوى الجامعي ، رسالة ماجستير ، كلية للتربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٩١ ، ص ١٢٧ .
- ٢٥- محمد عبد الحميد محمد (مرجع سابق) ص ٢١٠ .
- ٢٦- أسامة شاكر (مرجع سابق) ص ١٦١ .
- ٢٧- محمد عبد الحميد محمد (مرجع سابق) ، ٢١٦ .
- 28- Asmaa Ghanem: Towards a Creative Language Classroom. Creativity Bulletin, Cairo – Issue, 5, No.14sPRIN. 1993.p.26.
- 29- Jandhyala.B.C. Tikak: The effects of adjustment on Education, Prospects, Vol No.1. March.1977, Organization for Economic Cooperation & Development, 1992.p.63.
- 30- Michael. J. Heenan: Toward Merging Creativity and Responsibility Creativity Bulletin, +ssue.5.No. 14. Cairo spring – 1993.p.24.
- ٣١- محمد عبد الحميد محمد (مرجع سابق) ص ٢١٦ .
- ٣٢- عبد السلام فايد : دراسة لواقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالمعاهد الأزهري ومقترحات تطويره، مجلة التربية ، العدد ١٩ ، كلية التربية، جامعة الأزهر ، ١٩٩١ ، ص ٧٨ ، ٢٩ .
- ٣٣- نجاح يس أبو عريس : تدريب المعلمين ، مجلة التربية، العدد ٥ ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ديسمبر ١٩٨٥ ، ص ٩٧ .
- ٣٤- أبو بكر عبد زيدان : دراسة ميدانية لبعض المشكلات المهنية التي يواجهها المعلمون الجدد بالمعاهد الأزهري، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الأزهر ، ١٩٨٧ ، ص ٢٧٨ .
- ٣٥- محمد صبرى حافظ، أحمد عبد الحميد الشافعى : واقع عملية الاتصال بين نظار المعاهد الابتدائية الأزهري ، دراسة ميدانية، مجلة التربية، العدد ٣٠ ، كلية التربية، جامعة الأزهر ، ١٩٩٣ ، ص ٢٣٨ .
- ٣٦- فتحى محمد محمود العراقي: الإدارة التطبيقية للمعاهد الأزهري بين المركزية واللامركزية، دراسة تقيمية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٨٣ ، ص ١٢٨ .
- ٣٧- عبد السلام إبراهيم فايد : دراسة لواقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالمعاهد الأزهري (مرجع سابق) ص ١٢٨ .
- ٣٨- محمد صبرى حافظ، أحمد عبد الحميد الشافعى : (مرجع سابق) ص ٢٢١ .
- ٣٩- حسن مختار حسين سلوم : تطور للتوجيه القلى فى المعاهد الأزهري فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه ، كلية للتربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٩١ ، ص ٣٣٣ ، ٣٣٤ ، ٩١ .

- ٤٠- فتحى عبد الرسول محمد : التوجيه الفنى بالتعليم الابتدائي الأزهري ، أهدافه، أساليبه، مجلة العلوم التربوية - المجلد ٧، العدد الأول ، كلية التربية ، سوهاج ، ١٩٩٢، ص ١٨ ، ٢٢.
- ٤١- حسن مختار سليم ، ضمنت عبد الحكيم محمد : المكتبة المدرسية فى المعاهد الإعدادية والثانوية الأزهرية ، مجلة للتربية ، العدد ٥٢ ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٩٥، ص ٥٠ ، ٥١ .
- ٤٢ - أبو بكر عبيد زيدان : (مرجع سابق) ، ص ٣٠٧.
- ٤٣ - المرجع السابق ص ٢٩٥ ، ٢٩٦ .
- ٤٤- محمد عبد الحميد محمد : (مرجع سابق) ، ص ٢٢٦.
- ٤٥- نجاح يس أبو حريس : (مرجع سابق) ، ص ١٩٦.
- ٤٦- أبو بكر عبيد زيدان : (مرجع سابق) ، ص ٣٨٢ .
- ٤٧- محمد عبد الحميد محمد : (مرجع سابق) ، ص ١٧٧.
- ٤٨- عبد السلام فايد : تطور التعليم الابتدائي الأزهري فى مصر من سنة ١٩٠٨ - سنة ١٩٧٤ (مرجع سابق) ، ص ١٢٠.
- ٤٩- شهاب عبد القادر غزالة : ظاهرة انخفاض المستوى لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالأزهر، مجلة التربية، العدد ٢٩، كلية للتربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٢، ص ١٢١.
- ٥٠- عبد السلام فايد : تطور التعليم الابتدائي الأزهري فى مصر (مرجع سابق) ، ص ١٢٠ ، ١٢٢.
- 51- Marilyn Nathan: The New Teacher's Survival Guide, Kagon Page, London, and Philadelphia, 1995, pp.196-197.
- 52- H.D. Ushinsky: Man As The Object of Education, Progress Pulisheis, Moscow, 1978,p.165.
- 53- Asmaa Ghonem: Towards a Creative Language Classroom, Op. Cit.p.26.mnju,li98
- 54- Brought, G.et.al: Teaching English as Foreign Language, Roulade London, 1978,p.171.
- ٥٥- أبو بكر عبيد زيدان : (مرجع سابق) ، ص ٢٦٠ .
- ٥٦ - منحت عبد المصن حسن الفقى : الرضا عن العمل لدى معلمى المعاهد الابتدائية الأزهريه وعلاقته بالكفاءة المهنية، رسالة ماجستير ، كلية للتربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٩٧، ص ١٦٠.

- ٥٧- دلال ياسين محمد : نظام الدراسة في المعاهد الثانوية الأهرية وعلاقته بالإعداد للجامعة الأهرية، التربية المعاصرة، العدد ٢١، لسنة ٩، القاهرة، يوليو ١٩٩٢، ص ١٤٢.
- ٥٨- عبد الناصر سعيد مصطفى عطايا : دراسة تفريمية للمعاهد الأهرية للنموذجية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر ١٩٩٣، ص ٢٣، ٢٤.
- ٥٩- نجاح يسى أبو عرياس (مرجع سابق) ص ٢٠٦ .
- ٦٠- محمود عبده أحمد فرج : منهج مقترح في التربية الفنية الإسلامية لتلاميذ المرحلة الابتدائية الأهرية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٧، ص ٢٠١.
- ٦١- سيد أحمد محمد البشلاوي : أثر استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأهرية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠١، ص ١٠٠.
- 62- Stenhouse, An introduction to Curiculum research Development, London Heinemann, 1975, p.87.
- ٦٣- محمد صبرى حافظ، أحمد عبد الحميد الشافعى : (مرجع سابق) ، ص ٢٤٠ .
- 64- V.Good, Carter, Editor: Dictionary Education, U.S.A. Mc Grow Hill, Book Company third Ed, 1973, p.14 .
- ٦٥- فتحى عبد الرسول محمد : (مرجع سابق) ، ص ١٨ ، ٢٢ .
- ٦٦- نشأت فضل شرف الدين : الاحتياجات التربوية لمعلمي المعاهد الأهرية من وجهة نظر كل من المعلمين وشيوخ المعاهد والموجهين الفنيين، مجلة للتربية، العدد ٥١، أغسطس ١٩٩٥، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٥، ص ١٧٦.
- ٦٧- محمود عبده أحمد فرج : (مرجع سابق) ، ص ٢١١ .
- ٦٨- محمد صبرى حافظ : الحقوق التعليمية للطفل في التعليم الابتدائي الأهرى بين التشريع والتطبيق ، مجلة للتربية ، العدد ١٨ ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٩٠، ص ٧٩.
- ٦٩- فتحى محمد محمود الحراقى : (مرجع سابق) ، ص ١٤٩ .
- ٧٠- محمد صبرى حافظ، أحمد عبد الحميد الشافعى : (مرجع سابق) ، ص ٢٤٠ .



دور الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات

السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية

"دراسة ميدانية"

إعداد: د. عصام توفيق قمر^(*)

مدخل إلى مشكلة البحث وتساؤلاته :

إن المدرسة مؤسسة تعليمية ذات وظيفة تربوية اجتماعية ، ذلك أن لها دورها التعليمي لأبناء المجتمع الذي يسير التطورات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية للحياة ، بالإضافة إلى دورها في تكوين شخصية الفرد وأنماط سلوكه .

ولكن الملاحظ تقلص الدور التربوي للمدرسة مع نهاية القرن العشرين لتصبح نظاماً تلقينياً يعتمد بصفة أساسية على حشو ذهن الطالب بمعلومات عليه أن يستوعبها دون إعمال للعقل ودون تحليل أو نقد ، بالتالي افترقت المدرسة دورها التربوي المتمثل في تحقيق النضج الاجتماعي للطالب من خلال تنمية العقل والجسم والنفس والسلوك ليحقق أفضل مستوى ممكن من التكيف بفاعلية مع الواقع الاجتماعي^(١) . فظهرت كثير من الانحرافات بين الطلاب داخل المدرسة ، هذا فضلاً عن إغفال الأنشطة المدرسية التي تعتمد أساساً على تنمية شخصية الطالب ومساعدته على التوافق الاجتماعي المنشود^(٢) .

وقد أوضحت بعض التقارير أن هناك كثير من المشكلات السلوكية لدى الطلاب في المرحلة الثانوية ، فهناك مشكلات ترتبط بالعنف ، وأخرى مرتبطة بالتعدي على لوائح النظام في المدرسة ، وأخرى مرتبطة باللامبالاة وضعف الانتماء ، وغياب الدافع عن أداء بعض الأعمال . كما تظهر مشكلات سلوكية في صورة رفض لأنماط الاجتماعية السائدة والتقاليد الراسخة ، أو في صورة محاولات للكسب السريع غير المشروع الذي يترتب عليه سلوكيات تكشف عنها صفحات الجريمة في الصحف والمجلات^(٣) .

^(*) باحث (مدرس) بقسم الأنشطة الاجتماعية والثقافية بشعبة بحوث الأنشطة التربوية ورعاية الموهوبين بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .

وتشير الإحصاءات (عالمياً) إلى تزايد جرائم العنف منذ منتصف الثمانينات ، وذلك على الرغم من عدم تزايد الجرائم الأخرى بنفس المعدل ، وجدير بالذكر أن نسبة ٢٥% من جرائم العنف تقع بين المراهقين من طلاب المدارس ، كما أن معدلات الضحايا في عام ١٩٩١م كانت في الفترة العمرية بين ١٦ - ١٩ سنة ، وسجلت أعلى نسبة للعنف المدرسي في عام ١٩٩٢م^(١).

ولا يختلف الأمر كثيراً في مصر عما يحدث عالمياً ، إذ تشير الإحصاءات إلى انتشار موجة من السلوك الذي يتسم بالعنف بين الشباب من المراهقين بصورة تلفت الأنظار في المجتمع المصري وبمعدل متزايد ، ولا يقتصر الأمر على الزيادة الكمية ولكن الأمر يتعدى ذلك إلى الناحية الكيفية التي تتم بها . فقد أوضحت إحصاءات الإدارة العامة للعلاقات العامة بوزارة الداخلية إلى أن " الحالات التي تنتم بمظاهر سلوك العنف عام ١٩٩٦ قد بلغت (٥٢٦٣٤ حالة) " (٥).

وهكذا يتبين ظهور كثير من المشكلات السلوكية التي تعترض طريق العملية التعليمية ، والتي يتضح آثارها على التفاعل بين الطلاب بعضهم البعض ، وبينهم وبين سائر عناصر المجتمع المدرسي . ومن أكثر هذه المشكلات شيوعاً مشكلات الهروب من المدرسة ، والكنب ، والسرقه ، والعدوان على الزملاء والمدرسين ، وخرق للنظم المدرسية ، وعدم إطاعة المدرسين ، وتلك المشكلات التي أصبحت تمثل أهم التحديات التي تواجه المجتمع المدرسي لكونها أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً بين الطلاب^(٦).

والطالب باعتباره أحد المحاور الأساسية في العملية التعليمية ، وهو الهدف من هذه العملية برمتها ، كما أنه المستهدف الأساسي من عملية تطوير التعليم ، يعد الاهتمام بتربيته تربية صحيحة استثماراً للمستقبل ، الأمر الذي يستوجب الاهتمام بالأنشطة التربوية باعتبارها الجزء المكمل للتربية المتكاملة^(٧).

فالأنشطة المدرسية هي الأداة التي تستخدمها المدرسة في تنشئة طلابها ، إذ ليس الغرض الأساسي من الأنشطة المدرسية تمكين الطلاب من مزاولة الأنشطة التي يرغبونها ، إنما الغرض منها - باعتبارها إحدى الوسائل الفعالة التي تتبناها المدرسة لتحقيق وظيفتها الاجتماعية التربوية - هو تنمية وصقل خبرات الطلاب وتدريبهم أثناء ممارستهم الأنشطة المتنوعة على العادات والسلوك الاجتماعي القويم الذي يتطلبه المجتمع الذي يعيشون فيه ، والذي يجعل منهم مواطنين صالحين .

- وبناء عليه فقد تحدثت مشكلة البحث في التساؤل الرئيسى الآتى :
- ما دور الأنشطة التربوية فى مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية ؟
- ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الآتية :

- ١- ما أنواع ومظاهر المشكلات السلوكية العائدة بين طلاب المرحلة الثانوية ؟
 - ٢- ما أسباب المشكلات السلوكية التى ترجع إلى الأسرة ؟
 - ٣- ما أسباب المشكلات السلوكية التى ترجع إلى المجتمع المدرسى ؟
 - ٤- ما أسباب المشكلات السلوكية التى ترجع إلى الطالب نفسه ؟
 - ٥- ما أسباب المشكلات السلوكية التى ترجع إلى جماعة الرفاق ؟
 - ٦- ما أسباب المشكلات السلوكية التى ترجع إلى المجتمع ؟
 - ٧- ما دور الأنشطة التربوية الحرة بأنواعها المتعددة فى مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب ؟
- أهداف البحث :**

- يهدف البحث بوجه عام إلى تفهيم دور الأنشطة التربوية الحرة بالمرحلة الثانوية فى مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب هذه المرحلة ، وذلك من خلال :
- ١- التعرف على أنواع ومظاهر المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية .
 - ٢- الكشف عن أسباب المشكلات السلوكية عند الطلاب والراجعة إلى الأسرة أو المجتمع المدرسى ، أو الطالب نفسه ، أو جماعة الرفاق ، أو المجتمع .
 - ٣- التعرف على دور الأنشطة التربوية الحرة (الاجتماعية - الرياضية والكشفية - الثقافية - الفنية) فى مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب .
 - ٤- تقديم بعض التوصيات والمقترحات لتدعيم دور الأنشطة التربوية الحرة فى مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية .

أهمية البحث :

- ترجع أهمية البحث إلى ما يلى :
- ١ - الاهتمام بطلاب المرحلة الثانوية الذين يمثلون قطاع عريض من الشباب فى مرحلة عمرية حرجية هى مرحلة المراهقة .
 - ٢ - كثرة شكوى العاملين بالمدراس الثانوية ، وكذلك أولياء الأمور من انتشار المشكلات السلوكية بين الطلاب .

- ٣ - تعتبر المشكلات السلوكية من المشكلات ذات الأبعاد المتعددة ، والتي يجب أن تتعامل معها التربية من منطلق كونها - التربية - تهدف بوجه عام إلى تنشئة مواطن صالح .
- ٤ - أن هذا البحث يلفت النظر إلى أهمية الدور الذي تستطيع أن تؤديه الأنشطة التربوية الحرة فى مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب فى ظل مساندتها للدور الكبير المناط بالمدرسة فى ذلك ، بإعتبار أن الأنشطة التربوية تهتم أساساً بالجانب التربوى فى شخصية الطالب .
- ٥ - إبراز الدور التربوى للأنشطة المدرسية مما يجعل الأنشطة تنبوء مكانة مرموقة فى المدرسة الثانوية مما يغير من نظرة البعض لها على أنها مضيق للوقت ولا عائد منها .

مصطلحات البحث :

١- الأنشطة التربوية الحرة :

يعرف النشاط التربوى بأنه " موقف تعليمى شامل يشارك فيه التلميذ برغبته ، لإشباع حاجة لديه ، وتحقيق هدف مرغوب فيه " (٨) .

والأنشطة التربوية مصطلح مأخوذ به فى وزارة التربية والتعليم بمصر ، ويقصد به جميع الأنشطة سواء المصاحبة للمواد الدراسية أو التى تقع خارج الجداول الدراسى بجميع أنواعها الرياضية والكشفية والاجتماعية والثقافية والفنية .

ويقصد بالأنشطة المصاحبة للمواد الدراسية " كل نشاط يقوم به المدرس سواء كان هذا النشاط داخل المدرسة أو خارجها ، طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة ويتوجه منها " (٩) . ويقع هذا النشاط فى صميم المنهج وليس على هامشه ، إذ أنه يهيئ للطلاب خبرات متنوعة ، كما أنه يزيد خبرات المنهج وضوحاً (١٠) .

أما الأنشطة التربوية الحرة فالمقصود بها فى هذا البحث " جميع ألوان الأنشطة الاجتماعية والرياضية والفنية والعلمية التى تمارس بطريقة حرة ومنظمة للترويح أو لاكتساب المهارات والخبرات خارج نطاق الدراسة الأكاديمية " (١١) . وتصدر أصلاً عن الاهتمامات الثقافية للطلاب وتمارس دون جزاء فى صورة درجات أو تقدير علمى من قبل المدرسة .

٢- المشكلات السلوكية :

تُعرف مشاكل السلوك Behaviour Problems بوجه عام بأنها " اضطرابات السلوك التى تحدث للفرد وتسبب إزعاجاً له والمحيطين به ، وتحتاج إلى علاج سلوكى لإزالة أسباب الاضطرابات وإعادة التعلم والتكيف " (١٢) .

هذا وتتكون المشكلات السلوكية من مجموعة من الألوان السلوكية غير المرغوب فيها . والتي يمكن تمييزها والتعرف عليها بالمدرسة ، ومن أمثلتها : (الملوك الإعتدائي النشط - جذب الانتباه بشتى المناسبات - الملوك الشاذ والعلاقات السيئة والمنحرفة - الكذب - السرقة - المقاتلة المتكررة - الهروب من المدرسة - تكرار الغياب أو التأخير دون سبب ظاهر) (١٣) .

وبناء عليه فالمقصود بالمشكلات السلوكية فى هذا البحث كل أشكال السلوك غير الاجتماعى التى تخرج عن السلوك المقبول ، وتحول دون استفادة الطلاب من العملية التعليمية والتربوية التى توفرها لهم المدرسة .

حدود البحث :

الحد البشرى : اقتصر البحث على عينة من الماملين بمدارس المرحلة الثانوية العامة الرسمية شملت : (مدير / ناظر، وكيل، أخصائى نفسى، أخصائى اجتماعى ، مشرفوا الأنشطة الاجتماعية والرياضية والكشفية والثقافية والفنية) .

الحد الجغرافى : تم تطبيق أداة البحث على عينة من مدارس المرحلة الثانوية (بنين - بنات) بثلاثة محافظات هى : القاهرة ، الإسكندرية ، المنيا .

الحد الزمنى : تم تطبيق أداة البحث فى النصف الأول من العام الدراسى ٢٠٠١/٢٠٠٢ م خلال شهر أكتوبر ٢٠٠١ م .

منهج البحث :

يرتبط المنهج الملائم ارتباطاً وثيقاً بكل من موضوع البحث وأهدافه، ولذلك تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفى، وذلك للكشف عن مظاهر وأنواع المشكلات السلوكية للطلاب، ووصف وتفسير أسباب تلك المشكلات والوقوف على كيفية مواجهتها عن طريق الأنشطة الحرة. الدراسات السابقة :

يتفق المشتغلون بالبحث العلمى على أهمية الإطلاع على الدراسات السابقة ذلك أنها تلقى الضوء على كثير من المعالم التى تقيد الباحث فى دراسته . ومن ثم قام الباحث بالإطلاع على غالبية البحوث التى أجريت سواء فى مجال الأنشطة التربوية أو فى مجال المشكلات السلوكية للطلاب ، ومن بين الدراسات التى استفاد منها الباحث ما يلى :

١ - دراسة " إدموند Edmond " (١٩٧٧) (١٤) :

استهدفت هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين الجلس (بنين - بنات) والمظاهر المختلفة للعدوان . وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن العدوان عند

الإثبات اتسم بالعدوان اللفظي غير المباشر ، بينما العدوان عند الذكور ارتبط بالعدوان الجسمى المباشر . .

٢ - دراسة " مصطفى صويف " (١٩٨٢) (١٥) :

استهدفت الدراسة التعرف على مدى انتشار تعاطي المواد النفسية بين طلاب المدارس الثانوية العامة ، وأسباب هذا التعاطي . وقد تبين من هذه الدراسة أن أعداد كبيرة من الطلاب تستعرض لثقافة المخدرات من خلال قنوات نفسية اجتماعية محددة ، وتقوم وسائل الإعلام بدور خطير فسي تريض الطلاب لذلك ، وتصل خطورة دورها في معظم الحالات إلى التفوق على الدور الذي يقوم به الأصدقاء .

٣ - دراسة " أمال فوزي محمد أحمد " (١٩٨٤) (١٦) :

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين ممارسة الأنشطة الترويحية والتفوق الدراسي لدى طلبة وطالبات الثانوية العامة . ومن أهم نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين لصالح الطلاب الممارسين للأنشطة الترويحية .

٤ - دراسة " سلوى رشدي وآخرون " (١٩٨٥) (١٧) :

استهدفت الدراسة التعرف على أثر ممارسة بعض الأنشطة الرياضية على السلوك العدواني لدى الممارسين للأنشطة الجماعية الفردية ، وغير الممارسين لأي نشاط رياضي ، كما استهدفت التعرف على أثر المستوى الاجتماعي الاقتصادي على السلوك العدواني للممارسين للأنشطة الرياضية في المرحلة السنية من ٩-١٢ سنة . ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن السلوك العدواني عند البنات أقل من البنين ، كما أن ممارسة الأنشطة الفردية والجماعية تؤدي إلى انخفاض السلوك العدواني ، ويؤدي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض إلى رفع مستوى السلوك العدواني في المرحلة السنية من ٩-١٢ سنة .

٥ - دراسة " جمال شحاته حبيب " (١٩٩٠) (١٨) :

استهدفت الدراسة التعرف على مظاهر السلوك العدواني بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والظروف الشخصية والأسرية والاجتماعية المصاحبة لهذا السلوك ، كذلك التعرف على أسباب السلوك العدواني والجهود التي تبذل في المدرسة لمواجهته ، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن السلوك العدواني نحو النظام المدرسي يحتل المرتبة الأولى بين مظاهر السلوك العدواني عند الطلاب ، وأن العدوان المادي كأحد أنواع السلوك العدواني هو السائد بين الطلاب . وأن أهم الجهود التي تبذلها المدرسة لعلاج هذه الظاهرة هي دراسة حالات الطلاب وتوجيههم نفسياً

واجتماعياً وتنظيم ندوات ومحاضرات حول الظاهرة ، وإتاحة الفرصة للطلاب لمزاولة الأنشطة المدرسية .

٦ - دراسة " صلاح الدين إبراهيم معوض " (١٩٩١) (١١) :

استهدفت الدراسة التعرف على اتجاه طلاب التعليم الثانوى العام نحو الفش فى الامتحانات فى ضوء درجة تمسكهم بالقيم الدينية . وقد أكدت نتائج الدراسة أن الطلاب الأكثر تمسكاً بالقيم الدينية يقل اتجاههم نحو الفش فى الامتحانات وعلى العكس من ذلك فالطلاب الأقل تمسكاً بالقيم الدينية يزداد اتجاههم نحو الفش فى الامتحانات .

٧ - دراسة " أحمد على غنيم وصبرية مسلم الفيحوى " (١٩٩٥) (١٢) :

استهدفت هذه الدراسة التعرف على أكثر صور إتلاف المباني المدرسية ممارسة من قبل بعض الطلاب وأسباب ذلك بالمدارس المتوسطة (الإعدادية) السعودية . ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أن أكثر صور إتلاف المباني المدرسية ممارسة من قبل بعض الطلاب هي : الكتابة على الجدران ، اللعب بسلة المهملات ، تكسير المقاعد ، تكسير صنادير وأحواض دورات المياه .

٨ - دراسة " فريزر Fraser " (١٩٩٦) (١٣) :

استهدفت هذه الدراسة التعرف على أسباب السلوك العدواني فى مرحلتى الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة ، وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن من أهم العوامل التى تؤدى إلى نمو السلوك العدواني ، ومن ثم العنف فى مرحلتى الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة تلك العوامل التى ترجع إلى الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق ، ومن أهم الأسباب المتصلة بتلك العوامل المعاملة الأسرية السيئة ، والشعور بالحرمان ، والنزب الاجتماعى .

٩ - دراسة " محمد محمود مصطفى " (١٩٩٦) (١٤) :

استهدفت الدراسة التعرف على طبيعة مشكلة البلطجة وأسبابها وسمات وخصائص أصحاب هذا السلوك . وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أهم أسباب مشكلة البلطجة سقوط النشاط المدرسى وعدم الحرص عليه بقدر الحرص على المجموع والدروس الخصوصية ، بالإضافة إلى تخاثل النظام المدرسى فى تحقيق الانضباط بين الطلاب .

١٠ - دراسة " عبد الفتاح جلال وآخرون " (١٩٩٦) (١٥) :

استهدفت هذه الدراسة التعرف على دور المدرسة الثانوية فى مواجهة مشكلة التطرف ، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن عدم توجيه الطلاب والاستفادة من طاقاتهم فى ممارسة الأنشطة

المدرسية إنما هو عامل مهم يساعد على التطرف ، وأن العلاقة بين الطلاب وبين إدارة المدرسة غير طيبة في معظم مدارس العينة مما كان سبباً في اتجاه الطلاب للتطرف .

١١ - دراسة " إريك Erice " (1997) (٢٤) :

استهدفت هذه الدراسة التعرف على أسباب ومظاهر ظاهرة العنف بين صغار المراهقين في المدارس، كما اهتمت بكيفية التنبؤ بالعنف المدرسي بين صغار المراهقين، وقد أكدت نتائجها أن العنف يستزايد بين الطلبة المراهقين في المدارس الثانوية عنها في المدارس المتوسطة (الاعدادية). وتحدد أسباب العنف لدى الطلاب في مجموعات متنوعة مترابطة ، فقد ترتبط بالطلاب ذاته وسمات شخصيته، أو تتعلق بأسرته، أو تتعلق بالمدرسة وأنماط أساليبها التربوية ، أو قد تتحدد أسباب العنف في مترابطات مجتمعية ، ثقافية كانت أم اقتصادية أم سياسية .

١٢ - دراسة " عادل محمود مصطفى " (١٩٩٩) (٢٥) :

استهدفت هذه الدراسة التوصل إلى برنامج إرشادي لمواجهة سلوك العنف المدرسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني باستخدام خدمة الجماعة . وقد أوضحت نتائج الدراسة أن عدم متابعة الأسرة للأبناء من أهم أسباب العنف المدرسي لدى الطلاب ، يليه غياب التوجيه والإرشاد سواء من قبل الآباء أو المدرسين ، ثم ممارسة اللوم المستمر من جانب المدرسين للطلاب .

١٣ - دراسة " هشام سيد عبد المجيد " (١٩٩٩) (٢٦) :

استهدفت هذه الدراسة اختبار مدى فعالية " نموذج التدخل المهني في إطار الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية " في التقليل من حدة المشكلات المدرسية لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة العين التعليمية بأبو ظبي بالامارات العربية المتحدة ، وقد توصلت الدراسة إلى أن المشكلات السلوكية هي أكثر المشكلات المدرسية التي يمكن أن تخف حداثها خلال وقت قصير ، ويرجع ذلك إلى استجابة الطلاب والطالبات بالجهود التي تبذل للتعامل معها - المشكلات السلوكية - إلى وضوح هذه المشكلات وإمكانية تحديدها بدقة ، هذا فضلاً عن طبيعة الأساليب الفردية والبرامج الجماعية التي تستخدم معها والتي يقل عليها الطلاب .

١٤ - دراسة " فوزي محمد الهادي " (٢٠٠٢) (٢٧) :

استهدفت هذه الدراسة تحديد مكونات البيئة الاجتماعية المدرسية غير السوية التي تشكل سبباً لمشكلة العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتدعيم فعالية ممارسة " خدمة الفرد " في مواجهة مشكلة العنف . ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن عدم وفاء الإدارة المدرسية بوعودها للطلاب ، وعدم تعاون الإداريين مع الطلاب ، وعدم وضوح اللوائح

وقواعدها وتضاربها من أكثر مكونات البيئة الاجتماعية المدرسية غير السوية تأثيراً في سلوك العنف لدى الطلاب . ولن " خدمة الفرد يمكنها مواجهة ذلك من خلال أساليب كثيرة أمها العمل على تيسير وصول وجهة نظر الطلاب إلى الإدارة المدرسية ، ومساعدة الإداريين على اتباع الأسلوب الملائم للتعامل مع الطلاب .

تعليق عام على الدراسات السابقة :

- من خلال عرض الدراسات والأبحاث السابقة يخلص الباحث إلى ما يلي :
 - أن كل دراسة من الدراسات السابقة إنما تناولت مشكلة سلوكية واحدة من المشكلات السلوكية على حده مثل : العنف ، أو السلوك العدواني ، أو الغش في الامتحانات ، أو تعطى المخدرات وما إلى ذلك ، ولا توجد دراسة واحدة من تلك الدراسات تناولت مجموعة من المشكلات السلوكية مثل البحث الحالي باستثناء دراسة " هشام سيد عبد المجيد " التي تناولت المشكلات السلوكية كجزء أو نوع من أنواع المشكلات المدرسية ، وقد أجريت هذه الدراسة على مجتمع " الإمارات " وليس المجتمع المصري .
 - أن غالبية تلك الدراسات إنما كان يهتم بالتعرف على دور المدرسة ككل أو على دور إدارة المدرسة ، أو يهتم بوضع برنامج إرشادي لمواجهة المشكلات السلوكية ، أو يكتفي بالتعرف على أسباب ومظاهر وأبعاد المشكلات السلوكية ، ولا توجد دراسة من تلك الدراسات اهتمت بالتعرف على دور الأنشطة الحرة في مواجهة المشكلات السلوكية باستثناء دراسة " سلوى رشدي وآخرون " التي استهدفت التعرف على أثر ممارسة نشاط واحد فقط هو النشاط الرياضي على السلوك العدواني للممارسين وغير الممارسين له .
 - أما البحث الحالي فهو يتناول المشكلات السلوكية بوجه عام في المرحلة الثانوية ، كما يستهدف التعرف على دور الأنشطة التربوية الحرة بمختلف أنواعها في مواجهة تلك المشكلات .
- وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات في إعداد الإطار النظري لهذا البحث ، وفي إعداد أداته ، كما استفاد من الدراسات السابقة في إثبات أن :
 - للأنشطة التربوية الحرة دوراً إيجابياً فعالاً في مواجهة العديد من المشكلات التي تواجه الطلاب سواء في المرحلة الثانوية أو غيرها من المراحل الدراسية .
 - الأنشطة التربوية الحرة تعمل على تنمية شخصية التلميذ وصقل مواهبه وإكسابه كثير من القيم والمبادئ المرغوبة .

- هناك ضرورة ملحة في الفترة الحالية لتطوير وتفعيل دور الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب .
- توظيف الأنشطة التربوية الحرة لخدمة الطالب ، والعملية التربوية في حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة .

الإطار النظري للبحث :

إن كل مشكلة ولها أسبابها ، وليس هناك مشكلة ما تنشأ من فراغ ، وبالتالي فهناك أسباب جعل بعض الطلاب يسلكون بطريقة غير سوية وغير مرضية مما يؤدي إلى حدوث المشكلات . " فالطلاب يسعون دائما إلى إشباع حاجاتهم ورغباتهم كالحاجة إلى الأمن والتقدير والقبول ، والحاجة إلى التزود بالخبرات للناجحة . وهم في سعيهم هذا يجدوا أنفسهم محاصرين بظروف وأوضاع غير مواتية تحد من قدراتهم على الإنجاز وعلى الإشباع ، وهنا يشعرون بالضيق ، والإحباطات المتتالية " (٢٧) ، وللتى تخلق منهم أشخاصا مشكلين يلجأون إلى سلوكيات غير لائقة تؤثر سلبا عليهم وعلى أسرهم وعلى مجتمعهم .

وبالتالى فالمشكلات السلوكية تعوق العملية التعليمية عن تحقيق أهدافها ، وتؤثر تلك المشكلات تأثيرا سلبيا على فاعلية أداء المدرس داخل الفصل من جانب ، وعلى أداء الطلاب ومدى استفادتهم من جانب آخر ، الأمر الذى يشكل فى مجمله هدرا تربويا للوقت الدراسى الذى يقضيه الطالب بالمدرسة ، واستهلاكا فى غير محله لجهود الإدارة المدرسية .

ولكى يتم التعرف على دور الأنشطة التربوية فى مواجهه تلك المشكلات ، باعتبارها - الأنشطة التربوية - جزءا هاما وركيزة أساسية فى العملية التربوية كان لابد من التعرف أولا على أسباب تلك المشكلات ، وكذلك التعرف على أهداف ووظائف الأنشطة فى هذا الشأن ، ثم التعرف على أنواع الأنشطة التربوية الحرة بالمدرسة لثالثية ومساهماتها فى مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب بهذه المرحلة ، وهذا ما يعرضه الباحث هنا فى هذا الجزء من البحث على النحو التالى :

(١) أسباب المشكلات السلوكية :

١ - أسباب ترجع إلى الأسرة :

تلعب أسرة الطالب دورا بالغ الأهمية فى تشكيل سلوكه ، فالحب الأبوي من أكثر العوامل تأثيرا على سلوك الطالب ، والطالب الذى لم يلق الرعاية الكافية المناسبة من والديه أكثر خلقا

للمشكلات السلوكية من أقرانه الذين يتمتعون بحب والديهم . كما أن الطلاب الذين انفصل آباؤهم عن أمهاتهم يكونون أكثر قابلية للقيام بالمشكلات السلوكية (٢٩) .

ولعل أهم مشكلات الأسرة المعاصرة تتلخص فيما يلي (٣٠) :

- السفر الدورى للعمل لراعى الأسرة وغايه لفترات طويلة .
- السفر للعمل خارج الوطن .
- الانشغال الدائم للوالدين فى مهام العمل ومسئولياته ، فيكون تواجدهما تواجدا كليا يفتقد القمائية والوجود الأدائى .
- كثرة المشاجرات والنزاعات الأسرية .
- الوفاة أو الموت المفاجئ لراعى الأسرة وقائدها .

وبوجه عام يمكن القول أن نشأة الطالب فى أسرة مفككة غير مترابطة ، أو فى بيت ليس فيه انسجام أو علاقات أسرية قوية متماسكة إنما يكون منتهجه من أبناء غير سوى .

٢ - أسباب ترجع الى المجتمع المدرسى :

قد يكون المعلم نفسه سببا من أسباب المشكلات السلوكية ، أو أساليب التعليم التى يستخدمها ، أو العرض غير الجيد للمواد الدراسية ، أو قد يكون له بعض الصفات الشخصية التى تنفر الطلاب منه وتثير عدوانيتهم .

كما ان للمنهج أيضا قد يكون سببا فى إيجاد المشكلات السلوكية لأنه لا يلبى حاجات الطلاب بجميع مستوياتهم العقلية (٣١) .

كذلك يؤثر المناخ الإداري للمدرسة على سلوك الطلاب ، فأحيانا لاتوفر إدارة المدرسة المناخ المدرسى الملائم لاستمتاع الطلاب بالعملية التعليمية التربوية. وهنا يجب الإشارة إلى أن توفير المناخ المدرسى المناسب هو مسئولية جميع العاملين بالمدرسة ولا يقتصر على المدير أو المدرس بل يشمل جميع أفراد المجتمع المدرسى .

٣ - أسباب ترجع الى الطالب نفسه :

لاشك أن الطلاب داخل الصف الدراسى يختلفون فيما بينهم من النواحي الشخصية والجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية ، وقد يضم الفصل الواحد أحيانا طلاب ذوى قدرات عقلية متدنية أو من يعانون من بعض المشكلات الميكولوجية والاجتماعية .

والحقيقة أن العوامل الجسمية التي تسهم في المشكلات السلوكية هي الأكثر شيوعاً بين طلاب المرحلة الثانوية . فكثير من الطلاب ضعاف البنية عندما يشاركون في أحد الأنشطة الرياضية بالمدرسة ويكون معهم طلاب آخرون بارزون ذوي بنية قوية وقوام مشوق تجدهم يشعرون بالإحباط ويلجأون إلى العزلة والانطواء (٣٢) .

٤ - أسباب ترجع إلى جماعة الرفاق :

إن الطالب ليس عضواً في جماعة فصله فقط ، بل هو عضو أيضاً في جماعات أخرى سواء داخل المدرسة أو خارجها ، ولأنك أن الجماعات التي ينتمي إليها الطالب تؤثر في سلوكه إيجاباً أو سلباً ، وهذا يرجع إلى أهداف ومعتقدات ومبادئ تلك الجماعات .

وقد ينضم الطالب إلى مجموعة من الرفاق أو الأصناف المنحرفين أو غير الأسوياء سواء من داخل مدرسته أم من خارجها ، يشجعونه ويوافقونه على المزيد من السلوكيات المنحرفة داخل المدرسة .

٥ - أسباب ترجع إلى المجتمع :

إن ما يحدث في بعض المجتمعات من مظاهر الفقر والنف وتعاظم العقابر وتصعد العائلات وإنعدام الاحترام المتبادل تسهم جميعاً في التأثير على سلوكيات الطلاب (٣٣) . كما أن الكثير من أعمال العنف وسوء السلوك التي تحدث في المدارس تنشأ في الحقيقة خارج المدرسة ، حيث أن شخصية الطالب تتشكل بدرجة كبيرة بثقافة الشارع التي هي أكثر قوة وأكثر عنفاً ، والتي تكشف عن نفسها بعد ذلك وتظهر في المدرسة (٣٤) .

كما يشاهد الطلاب في وقتنا الحالي التلفزيون والسينما والبث المباشر أكثر مما شاهدوا من قبل ، وأكثر مما كان يشاهد الناس من قبلهم ، حيث أن التكنولوجيا المتطورة الآن أصبحت هي هي محققات الكثير ممن يقدمون على شرايتها . ومما لا شك فيه أن ما يشاهده الطلاب عن طريق تلك الأجهزة المتطورة ومن خلال الإعلام يؤثر على سلوكياتهم .

بالإضافة إلى ذلك فهناك المؤسسات التي لها تأثير واضح في سلوك الطلاب مثل المؤسسات الدينية ببرامجها المتنوعة والتي يجب أن يكون لها دور بارز في توجيه سلوكيات الطلاب نحو الأفضل .

(ب) أهداف النشاط لتنمية الشخصية ومواجهة المشكلات السلوكية (٣٥) :

تسمى الأنشطة التربوية على اختلاف أنواعها وتجهزها إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تغطي كافة نواحي النمو للفرد ، ولكن ما سوف يتم التركيز عليه هنا هو الأهداف التي تؤكد على تنمية شخصية الطالب ومواجهة مشكلاته :

- تعزيز التلاميذ على كيفية الانتفاع بوقت الفراغ واستثماره بما يعود عليهم وعلى المجتمع بالخير والنفع .
- تربية التلاميذ على كيفية تخطيط العمل وتنظيمه ، وتحديد المسئولية ، والتدريب على القيادة والتبعية ، واحترام النظام ، والعضوية للنجاحة في الجماعات .
- تربية التلاميذ على حب العمل ، واحترام العاملين ، وتقدير العمل اليدوي والإقبال عليه من خلال الممارسة الفعلية للنشاط في مجالاته المختلفة .
- تنمية الروح الرياضية والعمل التعاوني ، وتعود العمل في فريق لتحقيق أهداف مشتركة .
- تنمية المسئولية الاجتماعية نحو المحافظة على الممتلكات العامة ، ومصادر الثروة ، والالتزام برأى الجماعة ، وإكثار الذات واحترام القانون والسلوك المتحضر .
- إشباع حاجات الطلاب إلى التنافس والترويج عن النفس ، والاستمتاع بالحياة .
- اكتساب الطلاب للياقة الشاملة Total Fitness ، وتحقيق التوازن المقبول لمجموعة اللياقات: البدنية ، والعقلية ، والنفسية التي تؤهل الفرد للمعيش بصورة متزنة .
- تنمية للتذوق الفني والجمالي والأدبي ، واكتساب بعض مهاراته .
- الحد من آثار العزلة والاعترا ب للقاتمة على فقدان الهوية ، والمجز عن اتخاذ القرار ، وعدم القدرة على للتوحد مع النفس ومع الجماعة والمجتمع ، فالطالب داخل جماعات النشاط له دور فعال وشخصية متفردة ، فهو اللاعب ، والممثل ، والمغزف ، والشاعر ، والكشاف ، والجوال ، والأديب .. وكلها تمثل عوامل إيجابية تبعده عن الاغتراب وتحقق له التوحد والهوية .
- تنمية مهارات التعامل الاجتماعي .
- تنمية عادات الاستهلاك الرشيد في كافة المجالات .
- تهيئة مواقف تربية محبة إلى نفس الطالب يمكن عن طريقها تزويده بالمعلومات والمهارات والخبرات المراد استيعابها .
- تنمية مهارات الاستدلال ، والتفكير العلمي الناقد لحل المشكلات والتعامل مع المتغيرات وتقدير وجهات النظر الأخرى .
- تنمية المشاركة الإيجابية للطلاب بما يتاح من فرص لممارسة النشاط .

(ج) وظائف النشاط المدرسي :

للأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية وظيفة عامة هي إعادة تأهيل ومساعدة الطلاب المشكلين على تحقيق التوافق بإكسابهم ومزويدهم بمهارات وخبرات نافعة ، وذلك من خلال ممارستهم للنشاط في جماعات (جماعات النشاط) ، فمن طريق هذه الجماعات يمكن للطلاب تحقيق رغباتهم وإشباع حاجاتهم بأسلوب سليم وإيجابي ، حيث يتوقع أنه من خلال توجيه أنشطتهم الجماعية هذه إكسابهم القدرات اللازمة لتحقيق الرضا الذاتي والمجتمعي .

ولكى ينجح النشاط المدرسي في تحقيق هذه الوظيفة العامة عليه أن يسعى إلى تحقيق الوظائف الفرعية التالية (٣) :

- ١ - الوظيفة السيكولوجية : تتمثل الوظيفة السيكولوجية للنشاط في العديد من المظاهر من أهمها :
 - التعويض عن النقص في بعض مجالات السلوك حيث يمكن استخدامه في توجيه السلوكي بإحلال النزعة الطيبة محل النزعة الضارة ، ومن ثم توجيه السلوك إلى الاتجاه المرغوب .
 - استنفاد الطاقة للزائدة لدى الطالب في منافذ نافعة بدلاً من تبديدها ، كما أن عدم إطلاقها يؤدي به - الطالب - إلى الضيق والملل وإثارة للشغب .
 - إعادة الاتزان النفسي والاستقرار بالنسبة للأنفعالات العنيفة المختزنة لدى الطالب نتيجة المواقف الجدية التي يتعرض لها .
- ٢ - الوظيفة الفسيولوجية : تتمثل الوظيفة الفسيولوجية في كون النشاط المدرسي التربوي يقلل من حالات الانفعال المصاحبة للضيق والغضب ، والتي قد تؤثر على الفرد وعلى سلوكياته وعلاقاته مع الآخرين .
- ٣ - الوظيفة العلمية : وتتمثل الوظيفة العلمية للنشاط في كونه يتيح للمتعلم الوسيط الملائم لتزويده بالمعلومات العلمية ، وفهمها على حقيقتها ، ومن ثم اكتساب المهارات المطلوبة .
- ٤ - الوظيفة الاجتماعية : تتمثل الوظيفة الاجتماعية للنشاط فيما يتيح من فرص التدريب العملي للطلاب خلال مشاركتهم فيه ، حيث يمارسون الأساليب الديمقراطية ، ويعرفون مبادئ الحق والواجب ، والأخذ والعطاء ، وتحمل المسؤولية ، والتعاون ، والنقطة بالنفس ، واحترام النظم والقوانين ، وتقدير قيمة الوقت ، مما يجعل للنشاط قيمة هامة موجبة

لمعالجة الكثير من المشكلات الاجتماعية ، كما أنه وسيلة فعالة لتشجيع روح المبادرة والتطوع بين الطلاب وبعضهم البعض للخدمة العامة . وفي تدعيم العلاقات الإنسانية بين الطلاب المتقاربين في الميول والنزعات - الذين تجمعهم هواية واحدة - بما يضمن قيام صداقة ، وود وإخاء بينهم .

٥ - الوظيفة التربوية : وتمثل الوظيفة التربوية للنشاط في المشاركة البناءة للمتعلم في العمل الجماعي ، وحسب النظام ، والحفاظ على الملكية العامة ، والإيمان بضرورة العمل ، واستغلال أوقات الفراغ ، وممارسة الصنق ، ومساعدة غير القادرين ، وحرية الرأي ، ومعالجة ظاهرة الإسلوائية والخلج والعزلة لدى الطلاب .

وفي ضوء ما سبق تتضح أهمية الدور الذي يمكن أن يؤديه النشاط التربوي الحر بمختلف أنواعه في الوقاية والقضاء على المشكلات السلوكية .

(د) أنواع الأنشطة التربوية الحرة بالمدرسة الثانوية ومساهماتها في مواجهة المشكلات السلوكية :

تستعد أنواع الأنشطة التربوية بالمدرسة الثانوية بتعدد الميول والهوايات ، فمن مجالات النشاط : الأنشطة الاجتماعية ، والأنشطة الرياضية والكشفية ، والأنشطة الثقافية ، والأنشطة الفنية .

وهنا في هذا الجزء من البحث يتناول الباحث تلك الأنشطة من حيث ماهيتها ، ومساهماتها في مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب :

١ - الأنشطة الاجتماعية :

وهي إحدى ألوان الأنشطة التربوية الحرة التي تهتم برعاية النمو الاجتماعي للطلاب على وجه الخصوص ، " وهي تقوم بدور كبير في إكساب الطلاب المهارات الاجتماعية التي تمكنهم من التفاعل الناجح مع أفراد مجتمعهم ، كما تعمل على تنشئتهم على الأخلاق الحميدة ، والسلوك الفاضل الذي يرتضيه المجتمع " (٣٧) .

كما تهدف هذه النوعية من الأنشطة إلى بناء الشخصية المتكاملة والمتوازنة للطلاب ، وتوثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع ، وترسيخ القيم والمعايير الاجتماعية ، بالإضافة إلى تعود الطلاب على تحمل المسؤوليات الاجتماعية (٣٨) .

ومن أمثلة تلك الأنشطة : الرحلات والمعسكرات ، ومشاريع الخدمة العامة ، وخدمة البيئة المحيطة ، والجمعية التعاونية المدرسية ... وغير ذلك .

وتستطيع الأنشطة الاجتماعية أن تسهم بدور فعال في مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب من خلال البرامج والمشروعات التي تؤكد على تدريب الطلاب على حسن التعامل مع الآخرين ، وتكوين علاقات اجتماعية سليمة بما يخفف من التوتر والخلافات بين الأفراد . كما أن الأنشطة الاجتماعية مجالاً خصباً لممارسة القيادة والتبعية وتوزيع الأدوار في الأعمال التعاونية المشتركة، واحترام رأى الجماعة ، والرأى الآخر ، وتقدير المسؤولية نحو الآخرين .

٢ - الأنشطة الرياضية والكشفية :

- النشاط الرياضى الحر :

هو ذلك النشاط الترويحي الذى يختاره الطالب لإشباع رغبته وميوله وحاجاته ، ويتم تحت إشراف معلم النشاط الرياضى أثناء فترات الراحة بين ساعات اليوم الدراسى أو بعد نهاية اليوم الدراسى ^(٢٩) . وهو بهذا يختلف عن النشاط الرياضى المنهجي (الصفى) الذى يمارس تحت إشراف مدرسى التربية الرياضية ومن خلال منهج دراسى وأثناء الساعات الدراسية المخصصة للتربية الرياضية .

ويشمل هذا النشاط الألعاب الرياضية المختلفة سواء الجماعية أو الفردية ، والمباريات ، والعروض والحفلات والمهرجانات الرياضية ، واللياقة البدنية والصحية . وتشمل الألعاب الرياضية المختلفة الألعاب الجماعية مثل كرة القدم ، وكرة السلة ، والكرة الطائرة ، والألعاب الفردية مثل التنس والسباحة والجيمز وغير ذلك .

وفى هذا النوع من النشاط يمكن مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب على أساس أن الطلاب فى هذه الأنشطة الرياضية تتطلق طقاتهم الحركية حيث يشبعون ميولهم ورغباتهم فى حرية وإرتياح من خلال المشاركة فى الألعاب الرياضية المختلفة ^(٣٠) .

كما تنمو لديهم صفة العمل للصالح العام والتعاون مع الغير والولاء للجماعة والثقة بالنفس، كما يكسبهم النشاط الرياضى ميول ومهارات ترويحية ومعرفة تلغهم للعمل والنشاط ، كما تزودهم البطولات الرياضية بمثل عاليا يتجهون إليها ويحتنون حذوها وتتمى لديهم صفات القيادة والتبعية ^(٣١) .

- النشاط الكشفى :

يعتبر الحركة الكشفية حركة تربية تعليمية ، وذلك لاعتمادها على فاعلية وجهد المتعلم فى مواقف متعددة ومرغوبة ومثيرة ، وصولاً بالشخصية الإنسانية إلى الاتزان والاتساق والتكامل .

وتعرف الحركة الكشفية بأنها حركة تربية تطوعية غير سياسية موجهة للفتية والشباب ومفتوحة للجميع دون تميز فى الأصل أو الجنس أو العقيدة ووفقاً للهدف والمبادئ والطريقة^(٢٢) . وتهدف الحركة الكشفية بوجه عام إلى المساهمة فى تنمية الشباب للوصول للاستفادة التامة من قدراتهم البدنية والعقلية والاجتماعية والروحية كأفراد ومواطنين مسئولين وكأعضاء فى مجتمعاتهم المحلية والوطنية والعالمية^(٢٣) .

هذا وتستطيع الأنشطة الكشفية أن تساهم بقدر كبير فى مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب من خلال البرامج والمشروعات الكشفية التى تهتم ببناء شخصية الطالب فى أبعادها المتعددة ، وإكساب المهارات والمعارف ، ومساعدة الطالب على الاندماج فى الجماعات الصغيرة والعمل معها ، والافتداء بالكبار لإكساب الخبرة وتنمية الثقة بالنفس ، والمشاركة فى خدمة وتنمية المجتمع مع الاعتراف بحقوق الآخرين واحترامها .

١ - الأنشطة الثقافية :

يمكن أن يتحدد مفهوم الأنشطة الثقافية فى الجهد المبذول فى مناشط متنوعة مثل القراءة الحرة ، والخطابة ، والإذاعة المدرسية ، والندوات والمحاضرات ، والرحلات العلمية والترويحية ، والصحافة المدرسية ممثلة فى مجلات الحائط والمجلات المدرسية بفاعلية وإيجابية ومشاركة ، وذلك بهدف تحقيق أهداف تربية للفرد للمتعلم الممارس ، وتكوين بنية ومنظومة معرفية وفكرية متوازنة^(٢٤) .

وتستطيع الأنشطة الثقافية مواجهة المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال توظيف طاقات الطلاب وتوجيهها نحو القراءة والإطلاع وتنظيم العروض السنائية والمسرحية والثقافية ، وتدريبهم على جمع المعلومات وإصدار صحف الحائط ، والتدريب على استخدام الأدوات والأجهزة الإذاعية والمحافظة عليها وتشغيلها . هذا بالإضافة إلى أن النشاط الثقافي يكسب الطالب مهارات الاتصال والتعامل مع أقرانه ، كما يعمل على غرس الاتجاهات السليمة والقيم المرغوبة فى نفوس الطلاب .

٢ - الأنشطة الفنية :

النشاط الفني الحر هو أداء حرى مقصود حر وموجه بهدف الحصول على خبرات متنوعة مكملية للمقررات الدراسية والأنشطة الصفية لأداء أعمال إنتاجية فنية وخدمية عامة شاملة البحث والاستدلال والاستقصاء والتركيب والتطبيق للعمليات وطرق معالجتها ، ومهارات استخدام الأدوات ، كل حسب ما لديه من فروق فردية ، لتتيح فرصاً لإظهار المواهب وتنميتها ، مع تنمية اتجاهات تذوقية إيجابية نحو البيئة ومادة التربية الفنية ذاتها والمواد التربوية الأخرى ، والقدرة على الاعتماد على النفس وعلى إصدار الأحكام الجمالية ، محققاً لأهداف التعلم التعاونى المنتج^(١) . ومن أمثلة هذا النوع من النشاط الفنون التشكيلية ، والتمثيل ، والموسيقى .

ويساهم النشاط الفنى الحر فى مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب عن طريق إتاحة الفرصة للطلاب لممارسة هواياتهم الفنية المختلفة ، وتذوق الجمال والإبداع ، وتقدير قيمة العمل ، واحترام العمل اليدوى والقاتمين به ، كما يتيح التمثيل الفرص الثمينة للطلاب لتذوق الحياة الاجتماعية ، وتعرف طبائع الناس ومشاعرهم ، وما يسود بينهم من عادات وتقاليده ومثل عليا ، ومن ثم تهيئته لحياة أكثر خصوبة ونضجاً وتكاملاً .

إجراءات التطبيق الميدانى :

١ - أداة البحث :

اعتمد الباحث فى الحصول على البيانات اللازمة من العينة على استبيان أحد خصيصاً لهذا الغرض تمت صياغته من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة ، وكذلك الإطار النظرى للبحث وقد تم إجراء صدق وثبات الاستبيان على النحو التالى :

(أ) صدق الاستبيان :

تم عرض الاستبيان فى صورته الأولية على (١٥ محكم) من السادة أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات التربية بأقسامها المختلفة^(٢) بالإضافة إلى بعض أعضاء الهيئة البحثية بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، وقد تم تعديل وإضافة وحذف بعض الأسئلة والعبارات قبل وضع الاستمارة فى صورتها النهائية .

(ب) ثبات الاستبيان :

للتأكد من ثبات استمارة الاستبيان تم تطبيق الاستمارة على (١٠ مجحوثين) بفارق زمنى قدره (١٥ يوماً) ، وحساب الثبات قام الباحث بإعطاء درجات كمية لجميع أسئلة الاستمارة عن

(٢) أنظر : ملحق رقم (١) أسماء السادة المحكمين ووظائفهم (لدى الباحث) .

البيانات الأولية ، وتم حساب مجموع درجات الاستمارة لكل مبحوث ابتداءً من السؤال رقم (١) حتى السؤال رقم (١١) ، وينطبق معادلة ارتباط الرتب " لسبيرمان " ^(٦) . كان معامل ثبات الاستمارة ٠,٨٥ ، وبالكشف في جدول دلالة معامل الارتباط عند درجات ن - ٢ عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٠,٦٣٢ ، مما يدل على وجود دلالة معنوية تؤكد ثبات الاستمارة .

(ج -) الاستبيان في صورته النهائية ^(٧) :

يتكون الاستبيان من أربعة محاور هي :

- **المحور الأول :** عن أنواع المشكلات السلوكية بالمرحلة الثانوية ، ويمثل هذا المحور السؤال الأول ويحتوى على (٨) عبارات .
 - **المحور الثاني :** عن مظاهر المشكلات السلوكية بالمرحلة الثانوية ، ويمثل هذا المحور السؤال الثاني ويحتوى على (١٦) عبارة .
 - **المحور الثالث :** عن أسباب المشكلات السلوكية ويحتوى على (٥) أسئلة كل سؤال به مجموعة من العبارات ، فالأول عن الأسباب التي ترجع إلى الأسرة ويحتوى على (١٢) عبارة، والثاني عن الأسباب التي ترجع إلى المجتمع المدرسي وبه (١٣) عبارة ، والثالث عن الأسباب التي ترجع إلى شخصية الطالب نفسه وبه (٧) عبارات ، والرابع عن الأسباب التي ترجع إلى جماعة الرفاق وبه (٨) عبارات ، والخامس عن الأسباب التي ترجع إلى المجتمع وبه (١٠) عبارات .
 - **المحور الرابع :** عن دور الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية، ويحتوى على أربعة أسئلة كل سؤال به مجموعة من العبارات ، الأول عن دور الأنشطة الاجتماعية في مواجهة المشكلات ويحتوى على (٦) عبارات ، والثاني عن دور الأنشطة الرياضية والكشافية في مواجهة المشكلات ويحتوى على (٩) عبارات ، والثالث عن دور الأنشطة الثقافية في مواجهة المشكلات وبه (٩) عبارات ، والرابع عن دور الأنشطة الفنية في مواجهة المشكلات وبه (٦) عبارات .
- وقد كانت جميع نهايات الأسئلة مفتوحة لإعطاء أفراد العينة الفرصة للتعبير عن آرائهم بحرية .

(٧) أنظر : ملحق رقم (٢) استبيان للمعلمين بمدارس المرحلة الثانوية (لدى الباحث) .

١- عينة البحث :

تم اختيار عينة المدارس التي تم بها التطبيق من ثلاثة محافظات متباينة البيئات هي القاهرة ، والإسكندرية ، والمنيا . وقد تم الحصول على بيانات إحصائية حديثة والفة عن إجمالي عدد المدارس الثانوى العام الرسمي بكل محافظة من المحافظات الثلاث ^(١٧) . وتم اختيار ١٠% من إجمالي مدارس الثانوى العام الرسمي بكل محافظة ^(١٨) .

وقد تم اختيار تلك النسبة - ١٠% من مدارس كل محافظة - ذلك أن هناك قاعدة عامة تقول " أن المجتمع الصغير نسبياً يتطلب عينة أكبر - حتى يمكن تمثيل جميع مفرداته ، أما بالنسبة للمجتمع الكبير فإن العينة التي تساوى ١٠% أو أقل من ذلك يمكن أن تكون كافية " ^(١٨) .

وبناء عليه يمكن القول أن نسبة ١٠% (٢١ مدرسة) من إجمالي المدارس الثانوية بالمحافظات الثلاث (٢٠٩ مدرسة) جاء مقبولاً بالنسبة للحجم الكبير للمجتمع الأصلي .

والجدول التالي يوضح توزيع عينة المدارس الثانوية على محافظات الدراسة ونسبتهم المنوية :

جدول رقم (١)

يوضح توزيع عينة المدارس الثانوية على محافظات الدراسة ونسبتهم المنوية

م	المحافظات	إجمالي مدارس الثانوى العام الرسمي	نسبة ١٠% من مدارس كل محافظة	عينة المدارس
١	القاهرة	١١٦	١١,٦	١٢
٢	الإسكندرية	٥١	٥,١	٥
٣	المنيا	٤٢	٤,٢	٤
	المجموع	٢٠٩		٢١

وإذ تم تطبيق استمارة الاستبيان على عينة طبقية عمدية قوامها (٢٢٠ فرد) من العاملين بمدارس العينة ممن يتعاملون بشكل مباشر وبصفة مستمرة مع الطلاب ذوى المشكلات السلوكية وكذلك مشرفى الأنشطة .

^(١٧) انظر : ملحق رقم (٣) أسماء مدارس العينة (لدى الباحث) .

والجدول التالي يوضح وظائف أفراد العينة ونسبتهم المئوية :

جدول رقم (٢)

يوضح وظائف أفراد العينة ونسبتهم المئوية

م	الوظيفة	ك	%
١	مدير / ناظر	٢١	٩,٥
٢	وكيل / وكيل نشاط	٢٦	١١,٨
٣	مدرس أول / مدرس	٦٥	٢٩,٦
٤	أخصائي نفسي	١٦	٧,٣
٥	أخصائي اجتماعي (مشرف نشاط اجتماعي)	٢٧	١٢,٣
٦	مشرف نشاط رياضي وكشفي	٢٢	١٠
٧	مشرف نشاط ثقافي	٢١	٩,٥
٨	مشرف نشاط فني	٢٢	١٠
	المجموع	٢٢٠	١٠٠

يتضح من الجدول السابق تنوع وظائف أفراد العينة من المختصين والمتخصصين في التعامل مع المشكلات السلوكية للطلاب ، كما أن وظيفة مدرس أول / مدرس كانت أعلى النسب المئوية (٢٩,٦ %) بالنسبة لبقية وظائف العينة ، وذلك لأنها الوظيفة الأكثر تواجدا بالمدرسة الثانوية .

أما عن توزيع استمارات الاستبيان على محافظات العينة ونسبتهم المئوية فالجدول التالي يوضح

ذلك :

جدول رقم (٣)

يوضح توزيع استمارات الاستبيان على محافظات الدراسة ونسبتهم المئوية

م	المحافظة	عدد الاستمارات	%
١	القاهرة	١٢٣	٥٥,٩
٢	الإسكندرية	٥٤	٢٤,٥
٣	المنيا	٤٣	١٩,٦
	المجموع	٢٢٠	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن محافظة القاهرة حصلت على النسبة الأعلى من الاستمارات ٥٥,٩ % ، تليها محافظة الإسكندرية ٢٤,٥ % ، وأخيرا محافظه المنيا ١٩,٦ % ، وقد جاءت هذه النسب طبيعية ومكافئة لعينة المدارس التي تم اختيارها بكل محافظة حيث كانت عينة مدارس القاهرة الأكبر عددا تليها الإسكندرية ثم المنيا وفقا لإجمالي المدارس بكل محافظه، كما جاء في جدول رقم (١) .

٣ - أساليب المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحث في تحليل نتائج دراسته مايلي :

- النسب المئوية لتكرارات الاستجابات على عبارات الاستبيان.

- الوزن النسبي : ويتم حسابه كآلاتي :

التقدير الرقمي = $٣ \times \text{موافق بدرجة كبيرة} + ٢ \times \text{موافق بدرجة متوسطة} + ١ \times \text{غير موافق}$
التقدير الرقمي

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{١٠٠ \times (\text{ن})}{\text{مجموع افراد العينة}}$$

(ن) مجموع افراد العينة

- ترتيب العبارات عن طريق الوزن النسبي.

نتائج الدراسة الميدانية :

ويتم عرضها على النحو التالي :

١ - النتائج الخاصة بالمحور الأول : أنواع المشكلات السلوكية بالمرحلة الثانوية :

يوضح الجدول رقم (٤) لتتالي استجابات العينة حول أنواع المشكلات السلوكية للطلاب

من حيث التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي والترتيب.

جدول رقم (٤)

يوضح استجابات العينة حول أنواع المشكلات السلوكية

(التكرارات - النسب المئوية - الوزن النسبي - الترتيب)

م	أنواع المشكلات السلوكية	الاستجابات						الوزن النسبي	الترتيب
		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		غير موافق			
		ك	%	ك	%	ك	%		
١	السلوك العدواني بين الطلاب بعضهم البعض	١٤٢	٦٤,٥	٥٣	٢٤,١	٢٥	١١,٤	٢٥٣,٢	١
٢	الهروب من المدرسة	٩٠	٤٠,٩	٩٦	٤٣,٦	٣٤	١٥,٥	٢٢٥,٥	٦
٣	النفاق المتكرر	١٠٨	٤٩,١	٩٨	٤٤,٥	١٤	٦,٤	٢٤٢,٧	٢
٤	المزعة	٨١	٣٦,٨	٩٠	٤٠,٩	٤٩	٢٢,٣	٢١٤,٥	٨
٥	التدخين	١٠٨	٤٩,١	٧١	٣٢,٣	٤١	١٨,٦	٢٣٠,٥	٥
٦	الكذب	١١١	٥٠,٥	٩١	٤١,٤	١٨	٨,٢	٢٤٢,٣	٣
٧	تعاظمي المفردات	٨٣	٣٧,٧	٩٤	٤٢,٧	٤٣	١٩,٥	٢١٨,٢	٧
٨	اعتداء الطلاب على المدرسين	١٠٩	٤٩,٥	٨٦	٣٩,١	٢٥	١١,٤	٢٣٨,٢	٤

يتضح من الجدول أن السلوك العدواني بين الطلاب بعضهم البعض هو أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً في المرحلة الثانوية ، حيث جاءت في الترتيب الأول بوزن نسبي ٢٥٣,٢ ، تليها مشكلة الغياب المتكرر في الترتيب الثاني بوزن نسبي ٢٤٢,٧ ، وفي الترتيب الثالث جاءت مشكلة الكذب بوزن نسبي ٢٤٢,٣ ، أما مشكلة اعتداء الطلاب على المدرسين فجاءت في الترتيب الرابع بوزن نسبي ٢٣٨,٢ ، وفي الترتيب الخامس مشكلة التدخين بوزن نسبي ٢٣٠,٥ ، ثم مشكلة الهروب من المدرسة في الترتيب السادس بوزن نسبي ٢٥٥,٥ ، تليها مشكلة تعاطي المخدرات بوزن نسبي ٢١٨,٢ ، وفي الترتيب الثامن والأخير كانت مشكلة السرقة بوزن نسبي ٢١٤,٥ .

ويلاحظ من الجدول ارتفاع نسبة من وافقوا بدرجة كبيرة على المشكلات السلوكية الواردة بالجدول حيث تراوحت النسبة بين ٣٦,٨ % الى ٦٤,٥ % وتراوحت نسبة من وافقوا بدرجة متوسطة بين ٢٤,١ % الى ٤٤,٥ % أما من لم يوافقوا على تلك المشكلات فكانت نسبتهم هي الأقل حيث تراوحت بين ٦,٤ % الى ٢٢,٣ % من مجموع افراد العينة ، مما يشير الى أن الغالبية العظمى من العينة تؤكد وجود تلك المشكلات بالمرحلة الثانوية مما يؤكد مشكله الدراسة .

٢- النتائج الخاصة بالمحور الثاني : مظاهر المشكلات السلوكية بالمرحلة الثانوية :

يوضح الجدول رقم (٥) التالي استجابات العينة حول مظاهر المشكلات السلوكية للطلاب من حيث التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي والترتيب :

جدول رقم (٥)

يوضح استجابات العينة حول مظاهر المشكلات السلوكية

(التكرارات - النسب المئوية - الوزن النسبي - الترتيب)

م	مظاهر المشكلات السلوكية	الاستجابات						الترتيب
		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		غير موافق		
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	الشجارات العنيفة بين الطلاب بعضهم البعض	١٤٦	٦٤,١	٦٢	٢٨,٢	١٧	٧,٧	٢٥٦,٤
٢	التدنى على المدرسين باللفظ غير لائق	٨٥	٣٨,٦	١٠٩	٤٩,٥	٢٦	١١,٨	٢٢٦,٨
٣	تفريب دورات المياه بالمدرسة	٩٨	٤٤,٥	٩٩	٤٥	٢٣	١٠,٥	٢٣٤,١
٤	رفض الصبح والتوجه من جانب المسؤولين بالمدرسة	٩٤	٤٢,٧	٩٤	٤٢,٧	٣٢	١٤,٥	٢٢٨,٢
٥	التدنى على المدرسين بالأيدي	٨١	٣٦,٨	٩٠	٤٠,٦	٤٩	٢٢,٣	٢١٤,٥
٦	إتلاف ممتلكات الطلاب بعضهم البعض	٨٩	٤٠,٥	٩٩	٤٥	٣٢	١٤,٥	٢٢٥,٦

تابع جدول رقم (٥)

م	مظاهر المشكلات السلوكية	الاستجابات						الترتيب النسبي	الترتيب
		مؤلف بدرجة كبيرة		مؤلف بدرجة متوسطة		غير مؤلف			
		ك	%	ك	%	ك	%		
٧	بعض الطلاب يمرضون أنفسهم للخطر	٨٢	٣٧,٢	٩٦	٤٣,٦	٤٧	١٩,١	٢١٨,٢	١٤
٨	عدم الالتزام بتعليمات إدارة المدرسة	٩٦	٤٣,٦	٩٩	٤٥	٣٥	١١,٤	٢٣٢,٣	٧
٩	تدمير وثائق ثلاث المدرسة	١٠٧	٤٨,٦	٨٤	٣٨,٢	٢٩	١٣,٢	٢٣٥,٥	٥
١٠	اتلاف الأجهزة والوسائل التعليمية بالمدرسة	٩٤	٤٢,٧	٩٦	٤٣,٦	٣٠	١٢,٦	٢٢٩,١	٨
١١	تخريب بعض أجزاء بالمبنى المدرسي	١٢١	٥٥	٧٤	٣٣,٦	٣٥	١١,٤	٢٣٤,٦	٢
١٢	التهمك والمضايقة على المدرسين في حضورهم	٩٩	٤٥	٩٣	٤٢,٣	٢٨	١٢,٧	٢٣٢,٣	٧
١٣	التقوُّه بالفاظ غير لائقة أمام المدرسين	٨١	٣٦,٨	١١٦	٥٠,٥	٢٨	١٢,٧	٢٢٤,١	١٢
١٤	مخاطبة المدرسين بصوت عالٍ وبالتفويج بالأيدي	٨٦	٣٩,١	٩٧	٤٤,١	٣٧	١٦,٨	٢٢٢,٣	١٣
١٥	عدم الإذعان لأوامر المدرسين داخل حجرات الدراسة	٩٨	٤٤,٥	١٠٤	٤٧,٣	١٨	٨,٢	٢٣٦,٤	٤
١٦	إثارة الفوضى والشغب أثناء الحصص	١١٤	٥١,٨	٨٤	٣٨,٢	٢٢	١٠	٢٤١,٨	٣

يتضح من الجدول أن أكثر مظاهر المشكلات السلوكية انتشاراً بين طلاب المرحلة الثانوية هي المشاجرات العنيفة بين الطلاب ، حيث جاءت في الترتيب الأول بوزن نسبي ٢٥٦,٤ ، يليها تخريب المبني المدرسي في الترتيب الثاني بوزن نسبي ٢٤٣,٦ ، وفي الترتيب الثالث جاءت إثارة الفوضى والشغب أثناء الحصص بوزن نسبي ٢٤١,٨ ، ثم عدم الإذعان لأوامر المدرسين في الترتيب الرابع بوزن نسبي ٢٣٦,٤ ، وفي الترتيب الخامس تدمير أثاث المدرسة بوزن نسبي ٢٣٥,٥ ، وفي الترتيب السادس تخريب دورات المياه بوزن نسبي ٢٣٤,١ ، أما عن عدم الالتزام بتعليمات إدارة المدرسة ، وأيضا اتهام المدرسين فقد جاء في الترتيب السابع بوزن نسبي واحد هو ٢٣٢,٣ .

وفي الترتيب الثامن اتلاف الأجهزة والوسائل التعليمية بوزن نسبي ٢٢٩,١ ، يليه في الترتيب التاسع رفض النصيح والتوجيه بوزن نسبي ٢٢٨,٢ ، وفي الترتيب العاشر التحدى على المدرسين بالفاظ غير لائقة بوزن نسبي ٢٢٦,٨ ، ثم في الترتيب الحادي عشر إتلاف ممتلكات الطلاب بوزن نسبي ٢٢٥,٩ ، وفي الترتيب الثاني عشر التقوُّه بالفاظ غير لائقة بوزن نسبي ٢٢٤,١ ، وجاءت مخاطبة المدرسين بصوت عالٍ في الترتيب الثالث عشر بوزن نسبي ٢٢٢,٣ ، يليها تعريض الطلاب أنفسهم للخطر بوزن نسبي ٢١٨,٢ ، ثم في الترتيب الخامس عشر والأخير التحدي على المدرسين بالأيدي بوزن نسبي ٢١٤,٥ .

وبوجه عام تشير النسب المئوية الواردة بالجدول سواء لمن وافقوا بدرجة كبيرة او بدرجة متوسطة على مظاهر المشكلات السلوكية الى اتفاق معظم افراد العينة على هذه المظاهر وشيوعها بين طلاب المرحلة الثانوية . وقد يرجع هذا الى عدم توجيه طاقات وقدرات الطلاب الذين يمرون بمرحلة المراهقة بما فيها من نمو وزيادة في قدرات الطلاب الى توظيف هذه الطاقات في ممارسة الأنشطة بمدارسهم مما يعود عليهم بالنفع والفائدة ويجنبهم التصرفات السلوكية غير اللائقة .

٣ - النتائج الخاصة بالمحور الثالث : اسباب المشكلات السلوكية :

يشمل عرض نتائج هذا المحور خمسة جداول من الجدول رقم (٦) حتى الجدول رقم (١٠) وفيما يلي عرضها بالترتيب :

يوضح الجدول رقم (٦) التالي استجابات العينة حول أسباب المشكلات التي ترجع إلى الأسرة من حيث التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي والترتيب :

جدول رقم (٦)

يوضح استجابات العينة حول اسباب المشكلات السلوكية التي ترجع إلى الأسرة
(التكرارات - للنسب المئوية - الوزن النسبي - الترتيب)

م	الأسباب	الاستجابات						الترتيب	الوزن النسبي
		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		غير موافق			
		ك	%	ك	%	ك	%		
١	التفليل لفرقة من جانب الأب أو الأم	١٣٧	٦٢,٣	٦٧	٣٠,٥	١٦	٧,٣	٢٥٥	١
٢	غياب الأب عن المنزل بسبب عمله بالخارج	١٠٨	٤٩,١	٩٨	٤٤,٥	١٤	٦,٤	٢٤٢,٧	٣
٣	قراءة التشديد لبعض الأسر	١٠٠	٤٥,٥	٩٨	٤٤,٥	٢٢	١٠	٢٣٥,٥	٦
٤	النسوة لفرقة في العملية من جانب الأب أو الأم	١٠٨	٤٩,١	٨٤	٣٨,٢	٢٨	١٢,٧	٢٣٦,٤	٥
٥	الأم تهتم بسلامة أكثر من اهتمامها بسلامتها	٨١	٣٦,٨	٩٣	٤٢,٣	٤٦	٢٠,٩	٢١٥,٩	١١
٦	افتقر التشديد لبعض الأسر	١١٥	٥٢,٣	٧١	٣٢,٣	٣٤	١٥,٥	٢٣٦,٨	٤
٧	طلاق الأم من الأب وزواجها بأخر	٨٢	٣٧,٣	١٠٦	٤٨,٢	٣٢	١٤,٥	٢٢٢,٧	١٠
٨	زواج الأب بأخرى غير الأم	٩٨	٤٤,٥	٩٣	٤٢,٣	٢٩	١٣,٢	٢٣١,٤	٨
٩	التشاجر الدائم بين الأب والأم أمام الأبناء	٩٩	٤٥	٩٨	٤٤,٥	٢٣	١٠,٥	٢٣٤,٥	٧
١٠	إهمال الأب والأم للأبناء وعدم توجيهه للنصح لهم	١٢٤	٥٦,٤	٨٣	٣٧,٧	١٣	٥,٩	٢٥٠,٥	٢
١١	اهتمام الأم بشؤونها الخاصة أكثر من اهتمامها بسلامتها	٨٣	٣٧,٧	١٠٩	٤٩,٥	٢٨	١٢,٧	٢٢٥	٩
١٢	الأب يعود للمنزل متأثراً بما لا يسمح له بالجلوس مع أبنائه ومناقشة مشاكلهم .	١٠٨	٤٩,١	٨٥	٣٨,٦	٢٧	١٢,٣	٢٣٦,٨	٤

يتضح من الجدول ان هناك أسباب كثيرة للمشكلات السلوكية للطلاب بالمرحلة الثانوية ترجع الى الأسرة ، حيث جاء التكرار الزائد من جانب الأب والأم في الترتيب الأول على راس هذه الأسباب ويوزن نسبى ٢٥٥ ، وفى الترتيب الثانى جاء إهمال الأب أو الأم للأبناء بوزن نسبى ٢٥٠,٥ ، يليه فى الترتيب الثالث غياب الأب عن المنزل بسبب عمله فى الخارج بوزن نسبى ٢٤٢,٧ ، وفى الترتيب الرابع جاء سببان هما الفقر الشديد لبعض الأسر ، وعودة الأب متأخرا للمنزل مما لا يسمح جلوسه مع أبنائه ومناقشتهم حيث كان وزنهما النسبى واحدا هو ٢٣٦,٨ ، وجاء فى الترتيب الخامس الشجار الدائم بين الأب والام بوزن نسبى ٢٣٤,٥ .

لما الترتيب الثامن فجاء فيه زواج الأب بأخرى غير الام بوزن نسبى ٢٣١,٤ ، يليه فى الترتيب التاسع اهتمام الام بشئونها الخاصة اكثر من اهتمامها بأولادها بوزن نسبى ٢٢٥ ، وفى الترتيب العاشر طلاق الام من الأب وزواجها بأخر بوزن نسبى ٢٢٢,٧ ، أما الترتيب الحادى عشر والأخير فجاء فيه اهتمام الام بعملها اكثر من اهتمامها بأبنائها بوزن نسبى ٢١٥,٩ .

وبلاحظ من الجدول ان غالبية الأسباب الواردة بالجدول إنما ترجع فى جوهرها إلى إهمال أو غياب الرقابة والرعاية الوالدية سواء من جانب الأب أو الأم ، ويؤكد هذا المبررات الواردة فى الترتيب الثانى، والثالث ، والرابع ، والثامن ، والتاسع ، والعاشر ، والحادى عشر .

أما بقية الأسباب بالجدول فتعود إلى سوء معاملة الوالدين للأبناء سواء بالتكليل الزائد أو القسوة الزائدة أو إعطائهم أموال أكثر من اللازم ، أو الشجار أمامهم ، مما يدل على نقص أو عدم خبرة آباء وأمهات هؤلاء الطلاب لدى المشكلات السلوكية بكيفية التعامل مع أبنائهم بأساليب تربوية سليمة .

هذا ويوضح جدول رقم (٧) التالى استجابات العينة حول أسباب المشكلات السلوكية التى ترجع الى المجتمع للمدرسى من حيث التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبى والترتيب :

جدول رقم (٧)

يوضح استجابات العينة حول أسباب المشكلات السلوكية التي ترجع إلى المجتمع المدرسي
(التكرارات - النسب المئوية - الوزن النسبي - الترتيب)

م	الأسباب	الاستجابات						الترتيب
		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		غير موافق		
		ح	%	ح	%	ح	%	
١	سوء معاملة المدرسين للطلاب .	١١٢	٥١,٤	١٤٩	٢٢,٣	٥٨	٢٦,٤	٧
٢	تفائل النظام المدرسي في تحقيق الانضباط بين الطلاب.	٨٢	٣٧,٣	١١٥	٥٢,٣	٢٢	١٠,٥	٤
٣	غياب القدوة الحسنة .	١٠٢	٤٦,٤	٨٥	٣٨,٦	١٥	٧,٢	٣
٤	المعاملات المتوترة غير المستقرة بين المدرسين والطلاب.	٦٠	٢٧,٣	١١٠	٥٠	٥٠	٢٢,٧	١١
٥	مسودد بعض الأعمال والأوراق غير اللائقة من جانب المدرسين لدخل حجرات الدراسة .	٨٠	٣٦,٤	٨٤	٣٨,٢	٥٦	٢٥,٥	٩
٦	ادارة المدرسة دكتا تامل المدرس على حساب الطلاب حتى لو كان الطلاب مظلوما .	١١٣	٥١,٤	٦٩	٣١,٤	٣٨	١٧,٢	٢
٧	الزوم والتوبيخ باستمرار للطلاب من جانب المدرسين .	٥٥	٢٥	٩٩	٤٥	٦٦	٣٠	١٢
٨	بعض المدرسين يتعدى عتاب الطلاب أمام المدرسة كلها في طابور الصباح .	٧٤	٣٣,٦	٨٤	٣٨,٢	٦٢	٢٨,٢	١٠
٩	قلة وعي المدرسين بحساسية مرحلة المراهقة التي يمر بها الطلاب في المرحلة الثانوية ويكفي اقتضال معها .	٧٨	٣٥,٥	١٢٢	٥٥,٥	٢٠	٩,١	٥
١٠	الشعور بالإحباط لدى طالب الطلاب كلما حاولوا مناقشة بعض المدرسين .	٨٠	٣٦,٤	١٠٥	٤٧,٧	٣٥	١٥,٩	٨
١١	ضعف قدرة وإمكانات المدرسة على إشباع حاجات واهليات الطلاب .	٨٤	٣٨,٢	١٠٨	٤٩,١	٢٨	١٢,٧	٦
١٢	عزوف الطلاب عن ممارسة الأنشطة نتيجة الإشراف غير الكفاء حيث كان وزنه النسبي واحد هو ٢٣١,٤ ، وفي الترتيب الرابع جاء تفائل النظام المدرسي عن تحقيق الانضباط بين الطلاب بوزن نسبي ٢٢٦,٨ ، يليه في الترتيب الخامس قلة وعي المدرسين بحساسية مرحلة المراهقة بوزن نسبي ٢٢٦,٤ ، وفي الترتيب السادس جاء ضعف قدرة وإمكانات المدرسة على إشباع حاجات الطلاب بوزن نسبي ٢٢٥,٥ ، أما الترتيب السابع فجاء فيه سوء معاملة المدرسين	٩٨	٤٤,٥	٩٣	٤٢,٣	٢٩	١٣,٢	٣
١٣	النقص الشديد في الملاعب والأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة المدرسية التي تستلزم طاقات الطلاب .	١١٢	٥٠,٩	٨٧	٣٩,٥	٢١	٩,٥	١

يتضح من الجدول السابق أن النقص الشديد في الملاعب والأجهزة اللازمة للممارسة الأنشطة المدرسية هو أول أسباب المشكلات السلوكية التي ترجع إلى المجتمع المدرسي حيث كان وزنه النسبي ٢٤١,٤ ، يليه في الترتيب الثاني مجاملة إدارة المدرسة للمدرس على حساب الطلاب حيث كان وزنه النسبي ٢٣٤,١ ، وفي الترتيب الثالث جاء غياب القدوة الحسنة ، وأيضاً عزوف الطلاب عن ممارسة الأنشطة نتيجة الإشراف غير الكفاء حيث كان وزنه النسبي واحد هو ٢٣١,٤ ، وفي الترتيب الرابع جاء تفائل النظام المدرسي عن تحقيق الانضباط بين الطلاب بوزن نسبي ٢٢٦,٨ ، يليه في الترتيب الخامس قلة وعي المدرسين بحساسية مرحلة المراهقة بوزن نسبي ٢٢٦,٤ ، وفي الترتيب السادس جاء ضعف قدرة وإمكانات المدرسة على إشباع حاجات الطلاب بوزن نسبي ٢٢٥,٥ ، أما الترتيب السابع فجاء فيه سوء معاملة المدرسين

للطلاب بوزن نسبى ٢٢٥ ، يليه فى الترتيب الثامن شعور الطلاب بالإحباط عند مناقشة المدرسين بوزن نسبى ٢٢٠,٥ ، وفى الترتيب التاسع صدور بعض الأفعال أو الأقوال غير اللائقة من المدرسين داخل حجرات الدراسة بوزن نسبى ٢١٠,٩ ، وفى الترتيب العاشر جاء تعمّد بعض المدرسين عقاب الطلاب فى طابور الصباح بوزن نسبى ٢٢٠,٥ ، ثم جاء توتر العلاقات بين المدرسين والطلاب فى الترتيب الحادى عشر بوزن نسبى ٢٠٤,٥ ، يليه فى الترتيب الثانى عشر والأخير توبيخ الطلاب باستمرار من جانب للمدرسين بوزن نسبى ١٩٢,٣ .

ويلاحظ من الجدول أن المدرسين عامل أساسى فى أسباب المشكلات السلوكية للطلاب بالمرحلة الثانوية التى ترجع الى المجتمع المدرسى ، ويتضح ذلك اذا تأملنا العبارات فى الترتيب الخامس ، والسادس ، والثامن ، والتاسع ، والعاشر ، والحادى عشر ، والثانى عشر . هذا مع ملاحظة ان هذه الأسباب التى ترجع الى المدرسين لم تحتل المراكز الأولى ، اذ سبقتها فى ذلك الإدارة المدرسية التى لا توفر الملاعب أو الأجهزة اللازمة لممارسة النشاط وتعامل المدرسين على حساب الطلاب ، وكذلك تتغافل فى تحقيق النظام بين الطلاب ، وغير ذلك من الاسباب الواردة بالجدول والتى جاءت فى الترتيب الأول ، والثانى ، والرابع .

يوضح جدول رقم (٨) التالى استجابات العينة حول أسباب المشكلات التى ترجع الى الطالب نفسه من حيث التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبى والترتيب :

جدول رقم (٨)

يوضح استجابات العينة حول أسباب المشكلات السلوكية التى ترجع إلى الطالب نفسه
(التكرارات - النسب المئوية - الوزن النسبى - الترتيب)

م	الأسباب	الاستجابات						الترتيب	
		مواقف بدرجة كبيرة		مواقف بدرجة متوسطة		غير مواقف			
		ك	%	ك	%	ك	%		
١	الشعور بالوحدة والعزلة داخل الفصل .	١٤٠	٦٣,٦	٩٠	٢٧,٣	٢٠	٩,١	٢٥٤,٥	٢
٢	خضف قبة الطلاب بنفسه .	٦٨	٣٠,٩	١٤٢	٦٤,٥	١٠	٤,٥	٢٢٦,٤	٧
٣	بمضن الطلاب لا يشعرون بالثقل تجاه ما يمارسونه من إعطاء وسلوكيات غير لائقة .	١٣٢	٩٠	٦٨	٣٠,٩	٢٠	٩,١	٢٥٠,٩	٣
٤	بمضن الطلاب لا يصرخون كيف يحصلون على حقوقهم الشخصية إلا بالمثل .	١٤٦	٦٦,٤	٦٥	٢٩,٥	٩	٤,١	٢٦٢,٣	١
٥	كثير من الطلاب لديهم شعور دافئ بكرامة المدرسين لهم .	٩٣	٤٢,٣	١٠٧	٤٨,٦	٢٠	٩,١	٢٣٣,٢	٦
٦	الطبيعة النفسية لمرحلة المراهقة التي يمر بها الطلاب في المرحلة الثانوية .	١١٢	٥٠,٩	٩١	٤١,٤	١٧	٧,٧	٢٤٣,٢	٤
٧	بمضن الطلاب تتوفر لديهم دوافع فطرية لممارسة اللعب .	١١٣	٥١,٤	٨١	٣٦,٨	٢٦	١١,٨	٢٣٩,٥	٥

يتضح من الجدول السابق ان عدم معرفة بعض الطلاب بكيفية الحصول على حقوقهم الشخصية إلا بالعنف هو أول أسباب المشكلات السلوكية التي ترجع الى الطالب نفسه حيث جاء في الترتيب الأول بوزن نسبي ٢٦٦,٣، يليه في الترتيب الثاني الشعور بالوحدة والعزلة داخل الفصل بوزن نسبي ٢٥٤,٥، ثم في الترتيب الثالث جاء عدم شعور بعض الطلاب بالذنب تجاه ما يمارسونه من سلوكيات غير لائقة بوزن نسبي ٢٥٠,٩، وفي الترتيب الرابع جاءت الطبيعة النفسية لمرحلة المراهقة التي يمر بها الطلاب بوزن نسبي ٢٤٣,٢؛ أما كون بعض الطلاب تتوفر لديهم دوافع فطرية لممارسة العنف فقد جاء في الترتيب الخامس بوزن نسبي ٢٣٩,٥، يليه في الترتيب السادس كثرة الطلاب الذين لديهم شعور داخلي بكرهية المدرسين لهم بوزن نسبي ٢٣٣,٢، أما في الترتيب السابع والأخير فقد جاء ضعف ثقة الطلاب بأنفسهم بوزن نسبي ٢٢٦,٤.

ويلاحظ من الجدول ان نسبة من وافقوا بدرجة كبيرة على الأسباب الواردة بالجدول من الترتيب الأول وحتى الترتيب الخامس اكثر من نصف العينة حيث تراوحت نسبة من اشاروا الى هذه الأسباب بين ٥١,٤ % الى ٦٦,٤ % من مجموع أفراد العينة ، كما توضح ذلك أيضا النسب المئوية المنخفضة لغير الموافقين على الأسباب الواردة بالجدول ، والتي تراوحت بين ٤,١ % الى ١١,٨ % أن هنالك شبه إجماع بين أفراد العينة على مصداقية تلك الأسباب وبالتالي أهمية علاج تلك المشكلات السلوكية التي ترجع الى الطلاب أنفسهم .

يوضح جدول رقم (٩) التالي استجابات العينة حول أسباب المشكلات التي ترجع الى جماعة الرفاق من حيث التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي والترتيب :

جدول رقم (٩)

يوضح استجابات العينة حول أسباب المشكلات السلوكية التي ترجع الى جماعه الرفاق

(التكرارات - النسب المئوية - الوزن النسبي - الترتيب)

الأسباب	الاستجابات						الترتيب
	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		غير موافق		
	ك	%	ك	%	ك	%	
تشجيع الطالب على الهروب من المدرسة	١٤٨	٦٧,٣	٥٧	٢٥,٩	١٥	٦,٨	٢
تشجيع الطالب على التكتين	١١٧	٥٣,٢	٨٥	٣٨,٦	١٨	٨,٢	٤
تشجيع الطالب على سوء معاملة المدرسين	١١٢	٥٥,٥	٦٧	٣٠,٥	٣١	١٤,١	٨
تشجيع الطالب على عدم الانعاز لتلميذات فداء المدرسة	١١٧	٥٣,٢	٨١	٣٦,٨	٢٢	١٠	٦
تشجيع الطالب على سوء معاملة والديه	١١٩	٥٤,١	٧٤	٣٣,٦	٢٧	١٢,٣	٧
تشجيع الطالب على الهروب من المدرسة	١٢٢	٥٥,٥	٧٤	٣٣,٦	٢٤	١٠,٩	٥
تشجيع الطالب على العنف والسلوك العدواني	١٤٣	٦٥	٦٣	٢٨,٦	١٤	٦,٤	٣
تشجيع الطالب على إتلاف ممتلكات المدرسة	١٥٢	٦٩,١	٥٩	٢٦,٨	٩	٤,١	١

يتضح من الجدول أن تشجيع الطلاب على إتلاف مرافق المدرسة هو أول أسباب المشكلات السلوكية التي ترجع إلى جماعة الرفاق حيث كان وزنه النسبي ٢٦٥ ، يليه في الترتيب الثاني تشجيع الطلاب على الهروب من المدرسة بوزن نسبي ٢٦٠,٥ ، وفي الترتيب الثالث جاء تشجيع الطلاب على العنف والسلوك العدواني بوزن نسبي ٢٥٨,٦ ، ثم تشجيع الطالب على التدخين في الترتيب الرابع بوزن نسبي ٢٤٥ ، أما عن الترتيب الخامس فجاء فيه تشجيع الطالب على الغياب من المدرسة بوزن نسبي ٢٤٤,٥ ، ثم تشجيع الطالب على عدم الإذعان لتعليمات إدارة المدرسة في الترتيب السادس بوزن نسبي ٢٤٣,٢ ، وعن تشجيع الطالب على سوء معاملة والديه فقد جاء في الترتيب السابع بوزن نسبي ٢٤١,٨ ، أما الترتيب الثامن والأخير فقد جاء فيه تشجيع الطالب على سوء معاملة المدرسين بوزن نسبي ٢٤١,٤ .

ويلاحظ أن جميع الأسباب الواردة بالجدول قد وافق عليها بدرجة كبيرة أكثر من نصف العينة ، حيث تراوحت نسبة من أشاروا إلى تلك الأسباب بين ٥٣,٢ % إلى ٦٩,١ % من مجموع أفراد العينة . ويؤكد هذا خطورة الدور الذي تلعبه جماعة الرفاق وتأثيرها الفعال على سلوكيات الطالب . كما يتضح من الجدول أن إتلاف مرافق المدرسة الذي جاء في الترتيب الأول هو أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً بالمرحلة الثانوية حيث يتفق هذا مع ما جاء في الجدول رقم (٥) حيث كان ترتيبه الثاني بين مظاهر المشكلات السلوكية بالمرحلة الثانوية .

ويوضح جدول رقم (١٠) التالي استجابات العينة حول أسباب المشكلات التي ترجع إلى المجتمع من حيث التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي والترتيب :

جدول رقم (١٠)

يوضح استجابات العينة حول أسباب المشكلات السلوكية التي ترجع إلى المجتمع
(التكرارات - النسب المئوية - الوزن النسبي - الترتيب)

م	الأســ
---	--

تابع جدول رقم (١٠)

م	الأسباب	الاستجابات							
		مواقف بدرجة كبيرة		مواقف بدرجة متوسطة		غير مواقف			
		كـ	%	كـ	%	كـ	%		
٤	بعض الأفلام السينمائية تظهر إيذاء الآخرين وإزالة الرعب بهم من مظاهر الشجاعة	١٣٥	٥٩,١	٦٨	٣٠,٩	٢٢	١٠	٢٤٩,١	١٠
٥	إظهار البطلاني في كثير من الأفلام في صورة البطل الذي يجب تقليده	١٢٨	٥٨,٢	٧٣	٣٣,٢	١٩	٨,٦	٢٤٩,٥٠	٧
٦	انتشار الأفلام التي بها كثير من مشاهد الجنس الفاضحة	١٢٢	٥٥,٥	٧٦	٣٤,٥	٢٢	١٠	٢٤٥,٥	١٠
٧	كثرة مشاهدة طلبة المدارس ومشاهد العنف في الشوارع والطرقات	١٢٤	٥٦,٤	٧٧	٣٥	١٩	٨,٦	٢٤٧,٧	٩
٨	قلة المساهمة اللازمة للبرامج الدينية في أجهزة وسائل الإعلام .	١٣٤	٦٠,٩	٦٧	٣٠,٥	١٩	٨,٦	٢٥٢,٣	٦
٩	ضعف القوانين والقوانين المعمول بها في مواجهة العنف الشديد والباطلة	١٣٢	٦٠	٧٣	٣٣,٢	١٥	٦,٨	٢٥٣,٢	٤
١٠	قلة اهتمام القنوات الفضائية المحلية بتوعية طلبة بكتابة مواجهة الأحداث السلوكية في المجتمع	١٣٤	٦٠,٩	٧٠	٣١,٨	١٦	٧,٣	٢٥٣,٦	٣

يتضح من الجدول السابق أن تناول المسلسلات والأفلام التليفزيونية لشخصية المعلم بالسفيرة والتهمك هو أول أسباب المشكلات السلوكية التي ترجع إلى المجتمع حيث كان وزنه النسبي ٢٧١,٨ ، يليه في الترتيب الثاني ضعف دور المؤسسات الدينية في توجيه الطلاب بوزن نسبي ٢٦٦,٤ ، ثم قلة اهتمام القيادات السياسية المحلية بتوعية الطلاب في الترتيب الثالث بوزن نسبي ٢٥٣,٦ ، يليه في الترتيب الرابع ضعف القوانين المعمول بها في مواجهة العنف بوزن نسبي ٢٥٣,٢ ، وفي الترتيب الخامس جاء عدم وجود أنشطة بالمجتمع تستثمر أوقات فراغ الطلاب بوزن نسبي ٢٥٢,٧ ، أما للترتيب السادس فجاء فيه قلة المساهمة الزمنية للبرامج الدينية في أجهزة وسائل الإعلام بوزن نسبي ٢٥٢,٣ ، ثم إظهار البطلجي في كثير من الأفلام في صورة البطل الذي يجب تقليده في الترتيب السابع بوزن نسبي ٢٤٩,٥ ، وفي الترتيب الثامن جاء إظهار بعض الأفلام السينمائية إيذاء الآخرين وإزالة الرعب بهم من مظاهر الشجاعة بوزن نسبي ٢٤٩,١ ، أما في الترتيب العاشر والأخير فقد جاء انتشار الأفلام التي بها كثير من مشاهد الجنس الفاضحة بوزن نسبي ٢٤٥,٥ .

ومن الجدول يتبين ارتفاع نسبة من وافقوا بدرجة كبيرة على جميع العبارات الواردة بالجدول حيث تراوحت نسبتهم المئوية بين ٥٥,٥ % الى ٧٥ % من مجموع أفراد العينة مما يؤكد أن للمجتمع ومؤسساته دور هام وخطير في القضاء على تلك المشكلات ويؤكد هذا العبارات في الترتيب الأول ، والسادس ، والسابع ، والثامن ، والعاشر .

٤ - النتائج الخاصة بالمحور الرابع : دور الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية :
يشمل عرض نتائج هذا المحور أربعة جداول من الجدول رقم (١١) الى الجدول (١٤) ،
وفيما يلي عرضها بالترتيب :

ويوضح الجدول رقم (١١) التالي استجابات العينة حول دور الأنشطة الاجتماعية في مواجهة المشكلات السلوكية من حيث التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي والترتيب :

جدول رقم (١١)

يوضح استجابات العينة حول دور الأنشطة الاجتماعية في مواجهة المشكلات السلوكية
(التكرارات - النسب المئوية - الوزن النسبي - الترتيب)

م	الملاحظات	البيانات						الترتيب	
		مواقف بدرجة كبيرة		مواقف بدرجة متوسطة		غير مواقف			
		ك	%	ك	%	ك	%		
١	تفادي مسكرات خضمة عامة تسمى روح التعاون بين الطلاب	١٥٧	٧١,٤	٥٢	٢٣,٦	١١	٥	٢٦٦,٤	٢
٢	تفادي بعض القرارات الدنالية والخارجية التي تسمم في إكساب الطلاب المعرفة والفيرة .	١٢٢	٥٥,٥	٨٩	٤٠,٥	٩	٤,١	٢٥١,٤	٤
٣	تنمية للمهارات الاجتماعية في التعامل مع الآخرين .	١٦١	٧٣,٢	٥٠	٢٢,٧	٩	٤,١	٢٦٩,١	١
٤	عقد الندوات ولقاءات في تيسر الطلاب بالأكثر الرغبة الناتجة عن المراه الاخرى .	١٢٤	٥٦,٤	٦٨	٣٠,٩	٢٨	١٢,٧	٢٤٣,٦	٦
٥	تقوية العلاقات بين المدرسين والطلاب عن طريق إشراكها معا في ممارسة بعض المسابقات ذات الطابع الاجتماعي .	١٣٦	٦١,٨	٧٤	٣٣,٦	١٠	٤,٥	٢٥٧,٣	٣
٦	التسليم المسد بين الطلاب في مسكرات العمل لتعديم الاعضاء علي الفليس والاصحاب بالمسؤولية .	١٣٠	٥٩,١	٦٦	٣٠	٢٤	١٠,٩	٢٤٨,٢	٥
٧	استثمار لوقفت لمراف الطلاب في اجراء البحوث عن المشكلات المدرسية وطرق علاجها من خلال مسابقات بحثية	١٢٢	٥٥,٥	٨٩	٤٠,٥	٩	٤,١	٢٥١,٤	٤

يتضح من الجدول أن للأنشطة الاجتماعية دور هام في مواجهة السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية حيث جاء دور هذه الأنشطة في تنمية المهارات الاجتماعية في التعامل مع الآخرين في الترتيب الاول بوزن نسبي ٢٦٦,٤ ، يليه في الترتيب الثاني تنفيذ مسكرات خدمة عامة تسمى روح التعاون بين الطلاب بوزن نسبي ٢٦٦,٤ ، وفي الترتيب الثالث تقوية العلاقات بين المدرسين و الطلاب عن طريق إشراكها معا في ممارسة بعض المسابقات بوزن نسبي ٢٥٧,٣ ،

ثم تنفيذ بعض الزيارات ، و أيضا استثمار وقت الطلاب في الترتيب الرابع بوزن نسبي واحد هو ٢٥١,٤ ، أما الترتيب الخامس فجاء فيه تقسيم العمل بين الطلاب في المعسكرات بوزن نسبي ٢٤٨,٢ ، و فسى الترتيب السادس و الأخير جاء عند النوات والمحاضرات التي تبصر بالآثار الوخيمة للسلوك الانحرافي بوزن نسبي ٢٤٣,٦ .

و يلاحظ من الجدول ارتفاع النسب المئوية لمن وافقوا بدرجة كبيرة على جميع العبارات الواردة بالجدول حيث تراوحت نسبهم بين ٥٥,٥ % ، إلى ٧٣,٢ % ، و انخفاض ملحوظ في النسب المئوية لمن لم يوافقوا على تلك العبارات حيث تراوحت نسبهم بين ٤,١ % إلى ١٢,٧ % مما يؤكد اتفاق غالبية أفراد العينة على الدور الهام والمؤثر الذي يمكن ان تلعبه الأنشطة الاجتماعية في مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب بالمرحلة الثانوية .

ويوضح جدول رقم (١٢) التالي استجابات العينة حول دور الأنشطة الرياضية في مواجهة المشكلات السلوكية من حيث التكرارات و النسب المئوية و الوزن النسبي و الترتيب :

جدول رقم (١٢)

يوضح استجابات العينة حول دور الأنشطة الرياضية في مواجهة المشكلات السلوكية
(التكرارات - النسب المئوية - الوزن النسبي - الترتيب)

الترتيب	الوزن النسبي	الاستجابات						العبارة
		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة		غير موافق		
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	٢٦٨,٢	١٣	٢٠	٤٤	٧٤,١	١٦٣	استثمار أوقات فراغ الطلاب في ممارسة الرياضات التي تلذذهم بدنيا وصحيا .	
٢	٢٤٦,٨	٩	٤٥	٩٩	٥٠,٩	١١٢	تقوية العلاقات بين المدرسين وطلاب عن طريق إشراكهما مما في بعض المباريات والألعاب مثل كرة القدم أو كرة السلة	
٣	٢٥٣,٢	٩	٣٨,٦	٨٥	٥٧,٣	١٢٦	تقوية العلاقات بين الطلاب بعضهم البعض عن طريق تنمية روح الفريق بينهم من خلال تقسيمهم إلى فرق كشعبة أو رياضية .	
٤	٢٠٠,١	١٥	٣٣,٦	٧٤	٥٩,٥	١٣١	توعية الطلاب بالمخاطر السلوكية الضارة لصحتهم مثل التدخين وتعاطي المخدرات .	
٥	٢٠٠,٩	١٩	١٨,٢	٧٠	٥٩,٥	١٣١	تأخير الفرصة للطلاب لممارسة الأنشطة الرياضية بالمدرسة وخاصة العنيفة منها مثل الملاكمة والمصارعة .	
٦	٢٤٩,٥	١٦	٣٥,٩	٧٩	٥٦,٨	١٢٥	تنظيم مسابقات كشفية في الفراغ .	
٧	٢٧١,٨	٨	٢٠,٩	٤٦	٧٥,٥	١٦٦	إقامة المسابقات والمباريات الرياضية التي تستثير طاقات واولئك فراغ الطلاب وتعود عليهم بالمقادة البدنية .	
٨	٢٥٠	٩	٤١,٨	٩٢	٥٤,١	١١٩	تنظيم المسابقات الكشفية بين الطلاب من حين لآخر .	
٩	٢٥٤,٥	١١	٣٥,٥	٧٨	٥٩,٥	١٣١	تبادل الزيارات مع الأندية الرياضية الشهيرة .	

يتضح من الجدول ان إقامة المسابقات و المباريات الرياضية التي تستثمر طاقات وأوقات فراغ الطلاب هو أول ما يمكن أن تؤديه الأنشطة الرياضية و الكشفية في مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب حيث كان الوزن النسبي لهذه العبارة ٢٧١,٨ ، يليها في الترتيب الثاني توعية الطلاب بالعادات السلوكية الضارة لصحتهم بوزن نسبي ٢٦٩,١ ، و في الترتيب الثالث جاء استئثار أوقات فراغ الطلاب في ممارسة الرياضة الشهيرة بوزن نسبي ٢٦٨,٢ ، وفي الترتيب الرابع جاء تبادل الزيارات مع الأندية الرياضية الشهيرة بوزن نسبي ٢٥٤,٥ ، ثم تقوية العلاقات بين الطلاب بعضهم البعض عن طريق تنمية روح الفريق بينهم في الترتيب الخامس بوزن نسبي ٢٥٣,٢ ، أما الترتيب السادس فإتاحة الفرصة للطلاب لممارسة الرياضات العنيفة بوزن نسبي ٢٥٠,٩ ، و في الترتيب السابع تنظيم المسابقات الكشفية بين الطلاب من حين لآخر بوزن نسبي ٢٥٠ ، يليه في الترتيب الثامن تنظيم معسكرات كشفية في الخلاء بوزن نسبي ٢٤٩,٥ ، أما الترتيب التاسع و الأخير فجاء فيه تقوية العلاقات بين المدرسين و الطلاب عن طريق المباريات بوزن نسبي ٢٤٦,٨ .

ويلاحظ من الجدول ارتفاع النسب المئوية لمن وافقوا بدرجة كبيرة على جميع العبارات الواردة بالجدول حيث تراوحت نسبهم بين ٥٠,٩% إلى ٧٥,٥% ، وانخفاض ملحوظ لمن لم يوافقوا على تلك العبارات ، حيث تراوحت نسبهم بين ٣,٦% إلى ٨,٦% من مجموع أفراد العينة، مما يشير الى اتفاق معظم افراد العينة على أهمية دور الأنشطة الرياضية و الكشفية في مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية .

وبوضح جدول رقم (١٣) التالي استجابات العينة حول دور الأنشطة الثقافية في مواجهة المشكلات السلوكية من حيث التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي والترتيب :

جدول رقم (١٣)

يوضح استجابات العينة حول دور الأنشطة الثقافية في مواجهة المشكلات السلوكية

(التكرارات - النسب المئوية - الوزن النسبي - الترتيب)

الترتيب	الوزن النسبي	الاستجابات						الملاحظات
		موافق بدرجة متوسطة		غير موافق		موافق بدرجة كبيرة		
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	٢٧٢,٢	١٠	٤,٥	١٧,٧	٣٩	٧٧,٧	١٧١	إكساب الطلاب مهارات التعامل والتعاون من خلال أنشطة الصمالة والإذاعة المدرسية .
٢	٢٥٦,٨	٥	٢,٣	٣٨,٦	٨٥	٥٩,١	١٣٠	تنشيط الطلاب وتنمية مداركهم من خلال تنظيم المسابقات البحثية عن الموضوعات وقضايا السياسة والاجتماعية المحلية والعالمية .

تابع جدول رقم (١٣)

الترتيب النسبي	الترتيب	الامتحانات						الملاحظات	
		مؤلفي بدرجة كبيرة		مؤلفي بدرجة متوسطة		غير مؤلفي			
		ك	%	ك	%	ك	%		
٣	١٣٧	٦٢,٣	٧٢	٣٢,٧	١١	٥	٢٥٧,٢	٥	تشجيع الطلاب على القراءة والإطلاع كمستلزمات لأوقات فراغهم بدلا من التسلو مع بعضهم البعض .
٤	١٤١	٦٤,١	٧١	٣٢,٣	٨	٣,٦	٢٦٠,٥	٣	تنظيم الندوات والمحاضرات العلمية حول الموضوعات والقضايا التي تهم الطلاب في المرحلة الثانوية .
٥	١٤٠	٦٣,٦	٦٦	٣٠	١٤	٦,٤	٢٥٧,٢	٥	تنظيم مسابقات أوائل الطلبة لمحت الطلاب على الابتكار والتفكير .
٦	١٢٨	٥٨,٢	٧٩	٣٥,٩	١٣	٥,٩	٢٥٢,٣	٨	تقديم بحسن الفيزيات للمكتبات الشهيرة للأطلاع على ما بها من مراجع وكتب مما يسهم في توسيع مدارك الطلاب وافتقارهم على الآخرين .
٧	١٣٢	٦٠	٧٤	٣٣,٦	١٤	٦,٤	٢٥٣,٦	٧	إصدار مجلات العلمية والثقافية التي تثير الرأي والرأي الآخر لتعميد الطلاب على الديمقراطية واحترام آراء الآخرين
٨	١٣٩	٦٣,٢	٦٩	٣١,٤	١٢	٥,٥	٢٥٧,٧	٤	دعوة القيادات المجتمعية إلى المدرسة للتعاون مع الطلاب ومناقشتهم فيما بينهم من قضايا ومشكلات .
٩	١٦٧	٧٥,٩	٤٩	٢٢,٣	٤	١,٨	٢٧٤,١	١	تنظيم الأنشطة الثقافية التي تتيح للطلاب حرية التعبير .

يتضح من الجدول السابق أهمية دور الأنشطة الثقافية في مواجهة المشكلات السلوكية ، حيث جاء دور هذه الأنشطة في إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم في الترتيب الأول بوزن نسبي ٢٧٤,١ يليه في الترتيب الثاني لكسب الطلاب مهارات التخاطب والتعاون بوزن نسبي ٢٧٣,٢ ، وفي الترتيب الثالث جاء تنظيم الندوات والمحاضرات في الموضوعات التي تهم الطلاب بوزن نسبي ٢٦٠,٥ ، وجاءت دعوة القيادات المجتمعية إلى المدرسة للتعاون مع الطلاب في الترتيب الرابع بوزن نسبي ٢٥٧,٧ ، أما الترتيب الخامس فجاء فيه بوزن نسبي واحد هو ٢٥٧,٢ كل من تشجيع الطلاب على القراءة والاطلاع ، وأيضا تنظيم مسابقات أوائل الطلبة ، وفي الترتيب السادس جاء تنقيف الطلاب وتنمية مداركهم من خلال تنظيم المسابقات بوزن نسبي ٢٥٦,٨ ، وفي الترتيب السابع جاء إصدار المجلات العلمية والثقافية بوزن نسبي ٢٥٣,٦ ، أما الترتيب الثامن والأخير فقد جاء فيه تنفيذ بعض زيارات المكتبات الشهيرة للاطلاع على ما بها من مراجع تسهم في توسيع مدارك الطلاب بوزن نسبي ٢٥٢,٣ .

ويلاحظ من الجدول ارتفاع النسب المئوية لمن ولفقوا بدرجة كبيرة على جميع العبارات الواردة بالجدول حيث تراوحت نسبهم بين ٥٨,٢ % إلى ٧٧,٧ % وانخفاض ملحوظ لمن لم يوافقوا على تلك العبارات ، حيث تراوحت نسبهم بين ١,٨ % إلى ٦,٤ % من مجموع أفراد العينة ، مما يؤكد أهمية الدور الذي يمكن أن تلعبه الأنشطة الثقافية في مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية .

ويوضح جدول رقم (١٤) التالى استجابات العينة حول دور الأنشطة الفنية في مواجهة المشكلات السلوكية من حيث التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبى والترتيب :

جدول رقم (١٤)

يوضح استجابات العينة حول دور الأنشطة الفنية في مواجهة المشكلات السلوكية
(التكرارات - النسب المئوية - الوزن النسبى - الترتيب)

م	العمليات	الاستجابات						الترتيب	
		مواضع بدرجة كبيرة		مواضع بدرجة متوسطة		غير مواضع			
		ك	%	ك	%	ك	%		
١	تجسيد القدرة الحسنة للطلاب عن طريق المسرح المدرسى وتشكيل أدوار الأبطال وقلادة المصريين .	١٦٥	٧٥	٤٧	٢١,٤	٨	٣,٦	٢٧١,٤	١
٢	تنمية التنشوق الجمالى عن طريق تنفيذ المسابقات الفنية كالرسم والنحت والأشغال .	١٣١	٥٩,٥	٨٤	٣٨,٢	٥	٢,٣	٢٥٧,٣	٢
٣	تنمية روح التعاون والولاء للمدرسة عن طريق إقامة حفلات السمر .	١٢٨	٥٦,٢	٧٧	٣٥	١٥	٦,٨	٢١٥,٤	٣
٤	تنمية السموات السمعى عن طريق إقامة المسابقات والحفلات الموسيقية .	١١٩	٥٤,١	٨٥	٣٨,٦	١٦	٧,٣	٢٤٦,٨	٤
٥	تنظيم المسابقات الفنية حول الموضوعات والقضايا الهامة سواء المحلية أو القومية أو العالمية .	١٣٢	٦٠	٧٩	٣٥,١	٩	٤,١	٢٥٥,٩	٥
٦	تنظيم رحلات خلوية لمخرج الطلاب لطبيعة ورسم تلك فى لوحات ترقى بأفئدهم وتردمم الإحسان بجمال الطبيعة .	١٥٤	٧٠	٦١	٢٧,٢	٥	٢,٣	٢٦٧,٧	٦

يتضح من الجدول ان أول ما يستطيع ان تؤديه الأنشطة الفنية فى مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية هو تجسيد القدرة الحسنة للطلاب عن طريق المسرح المدرسى حيث كان الوزن النسبى لهذه العبارة ٢٧١,٤ ، يليها فى الترتيب الثانى تنظيم رحلات خلوية لخروج الطلاب للطبيعة ورسم ذلك فى لوحات ترقى بأفئدهم حيث كان الوزن النسبى لهذه العبارة ٢٦٧,٧ ، وفى الترتيب الثالث جاء تنمية التنشوق الجمالى عن طريق تنفيذ المسابقات الفنية بوزن نسبى ٢٥٧,٣ ، أما الترتيب الرابع فجاء فيه تنظيم المسابقات الفنية حول الموضوعات والقضايا الهامة سواء المحلية أو القومية أو العالمية بوزن نسبى ٢٥٥,٩ ، وفى الترتيب الخامس تنمية روح التعاون والولاء للمدرسة عن طريق إقامة حفلات السمر بوزن نسبى ٢٥١,٤ ، أما الترتيب السادس والأخير فجاء فيه تنمية التنشوق السمعى عن طريق إقامة المسابقات والحفلات الموسيقية بوزن نسبى ٢٤٦,٨ .

ويلاحظ من الجدول ارتفاع النسب المئوية لمن وافقوا بدرجة كبيرة على جميع العبارات الواردة بالجدول ، حيث تراوحت نسبهم بين ٥٤,١ % الى ٧٥ % وانخفاض ملحوظ لمن لم

يوافقوا على تلك العبارات حيث تراوحت نسبهم بين ٢,٣ % إلى ٧,٣ % من مجموع أفراد العينة. مما يؤكد أهمية الدور الذي يمكن أن تؤديه الأنشطة الفنية في مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية .

النتائج العامة والتوصيات :

(أ) النتائج العامة :

أوضح البحث مجموعة من النتائج يمكن عرضها على النحو التالي :

- ١ - تعدد أنواع المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية ، وأكثر أنواع المشكلات السلوكية شيوعاً بين الطلاب هو السلوك العدواني بين الطلاب بعضهم البعض ، يليه الغياب المتكرر ، ثم الكذب ، ثم اعتداء الطلاب على المدرسين .
- ٢ - أن للمشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية مظاهر عديدة أكثرها انتشاراً هو المشاجرات العنيفة بين الطلاب بعضهم البعض ، يليها تخريب المبنى المدرسي ، ثم إثارة الفوضى والشغب أثناء الحصص ، ثم عدم الإذعان لأوامر المدرسين في الفصول .
- ٣ - أن أهم أسباب المشكلات السلوكية التي ترجع إلى الأسرة هي بالترتيب : للتدخل الزائد من جانب الأب والأم ، وإهمال الأب والأم للبناء ، وغياب الأب عن المنزل بسبب عمله بالخارج ، وعودة الأب إلى المنزل متأخراً مما لا يسمح له بالجلوس مع أبنائه ومناقشة مشاكلهم ، والقسوة الزائدة في المعاملة من جانب الأب والأم .
- ٤ - أن أهم أسباب المشكلات السلوكية التي ترجع إلى المجتمع المدرسي هي بالترتيب : النقص الشديد في الملاعب والأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة المدرسية ، ومجاملة إدارة المدرسة للمدرس على حساب الطلاب ، وغياب القدوة الحسنة ، وتداخل النظام المدرسي في تحقيق الانضباط بين الطلاب ، وقلة وعي المدرسين بحساسية مرحلة المراهقة التي يمر بها الطلاب في المرحلة الثانوية وكيفية التعامل معها .
- ٥ - أن أهم أسباب المشكلات السلوكية التي ترجع إلى الطالب نفسه هي بالترتيب : أن بعض الطلاب لا يعرفون كيف يحصلون على حقوقهم الشخصية إلا بالعنف ، وشعور بعض الطلاب بالوحدة والعزلة داخل الفصل ، وأن بعض الطلاب لا يشعرون بالذنب تجاه ما يمارسونه من أخطاء وسلوكيات غير لائقة ، والطبيعة النفسية لمرحلة المراهقة التي يمر بها الطالب في المرحلة الثانوية ، وأن بعض الطلاب تتوافر لديهم دوافع فطرية لممارسة العنف .

- ٦ - أن أهم أسباب المشكلات السلوكية التي ترجع إلى جماعة الرفاق هي بالترتيب : التشجيع على إتلاف مرافق المدرسة ، وعلى الهروب من المدرسة ، وأيضاً على العنف والسلوك العدواني ، وكذلك على التدخين ، بالإضافة إلى التشجيع على الغياب من المدرسة .
- ٧ - أن أهم أسباب المشكلات السلوكية التي ترجع إلى المجتمع هي بالترتيب : أن كثير من المسلسلات والأفلام التلفزيونية تتناول شخصية المعلم بالتهكم والسخرية ، وضعف دور المؤسسات الدينية في توجيه الطلاب وإرشادهم للقيم والمبادئ المرغوبة ، وقلة اهتمام القيادات السياسية المحلية بتوعية الطلاب بكيفية مواجهة الانحرافات السلوكية في المجتمع .
- ٨ - أن أهم ما يمكن أن تؤديه الأنشطة الاجتماعية من دور في مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب هو بالترتيب : تنمية للمهارات الاجتماعية في التعامل مع الآخرين ، وتنفيذ معسكرات خدمة عامة تلمى روح التعاون بين الطلاب ، وتقوية العلاقات بين المدرسين والطلاب عن طريق اشتراكهما معاً في ممارسة بعض المسابقات ذات الطابع الاجتماعي ، وتنفيذ بعض الزيارات الداخلية والخارجية التي تساهم في إكساب الطلاب المعرفة والخبرة ، وتقسيم العمل بين الطلاب في معسكرات للعمل لتعويدهم الاعتماد على النفس والإحساس بالمسئولية .
- ٩ - أن أهم ما يمكن أن تؤديه الأنشطة الرياضية والكشافية من دور في مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب هو بالترتيب : إقامة المسابقات والمباريات الرياضية التي تستثمر طاقات وأوقات فراغ الطلاب ، وتوعية الطلاب بالمعدات الضارة مثل التدخين وتعاطي المخدرات ، واستثمار أوقات فراغ الطلاب في ممارسة الرياضة بأنواعها المختلفة ، وتبادل الزيارات مع الأندية الرياضية الشهيرة ، وتقوية العلاقات بين الطلاب بعضهم البعض عن طريق تنمية روح الفريق بينهم من خلال تقسيمهم إلى فرق كشافية أو رياضية .
- ١٠ - أن أهم ما يمكن أن تؤديه الأنشطة الثقافية من دور في مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب هو بالترتيب : تنظيم الأنشطة الثقافية التي تتيح للطلاب حرية التعبير ، وإكساب الطلاب مهارات التخاطب والتحاور من خلال أنشطة الصحافة والإذاعة المدرسية ، وتنظيم الندوات والمحاضرات العلمية حول الموضوعات والقضايا التي تهم الطلاب في المرحلة الثانوية ، ودعوة القيادات المجتمعية إلى المدرسة للتحاور مع الطلاب ومناقشتهم فيما يهمهم من قضايا ومشكلات .

١١ - أن أهم ما يمكن أن تؤديه الأنشطة الفنية من دور في مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب هو بالترتيب : تجسيد القوة الحسنة للطلاب عن طريق الممرح المدرسي وتمثيل أدوار الأبطال والقادة المصريين ، وتنظيم رحلات خلوية لخروج الطلاب للطبيعة ورسم ذلك في لوحات ترفى بأذواقهم وتعودهم الإحساس بجمال الطبيعة ، وتنمية الذوق الجمالي عن طريق تنفيذ المسابقات الفنية كالرسم والنحت والأشغال ، وتنظيم المسابقات الفنية حول الموضوعات والقضايا الهامة بمواء المحلية أو القومية أو العالمية ، وتنمية روح التعاون والولاء للمدرسة عن طريق إقامة حفلات السمر .

(ب) التوصيات :

- ١ - للتوسع في ممارسة الأنشطة للتربية الحرة بوجه عام ، بحيث يمارس جميع الطلاب بالمدرسة للأنشطة التي توفق ميولهم وتتبع حاجاتهم .
- ٢ - إنشاء أندية مدرسية بكل مدرسة ثانوية تهني للطلاب الاستفادة من أوقات فراغهم ، وتسمى ميولهم وقدراتهم تحت إشراف مدرسي كفء .
- ٣ - ضرورة الاهتمام بإشراك الطلاب المشككين في الأنشطة الاجتماعية والرياضية والثقافية وغيرها بالمدرسة حسب ميول كل منهم ، حيث أنها تعمل على توظيف طاقاتهم وقدراتهم واستثمارها فيما يعود عليهم بالنفع والفائدة .
- ٤ - أن تعمل إدارة المدرسة الثانوية على تنظيم ندوات ولقاءات مع أولياء أمور الطلاب لإقناعهم بأهمية ممارسة أبنائهم للأنشطة ، وتبصرهم بأهمية دور الأنشطة في علاج المشكلات السلوكية للطلاب .
- ٥ - على المدرس بالمدرسة أن يقوم بدور المعلم والمربي في نفس الوقت ، وأن لا يتجاهل الطلاب المنزليين أو المشاعيين أو العدوانييين ، لأن ذلك يؤدي بهم إلى الأمراض الاجتماعية ، فتكون السرقة والكذب وغيرهما من المشكلات السلوكية .
- ٦ - أهمية توثيق الصلة بين المدرسة والأسرة ، وذلك بهدف معرفة كل ما يتعلق بالطلاب وبظروفه الأسرية والاجتماعية والاقتصادية لكي يتسنى التعامل معه بصورة تضمن توافقه الاجتماعي داخل المدرسة وخارجها .
- ٧ - الرقابة الوالدية على أجهزة الفيديو والتلفزيون والبلث المباشر ، حيث يجب مراعاة اختيار السبرامج والأفلام الجيدة التي تفرس في الطلاب القيم الخلقية والاجتماعية السليمة مما يجلبهم السلوكيات غير السوية .

- ٨ - أن تساهم وسائل الإعلام مساهمة فعالة في التوعية بأساليب وطرق مواجهة المشكلات السلوكية التي يتعرض لها الطلاب في مدارسنا وكذلك طرق الوقاية منها .
- ٩ - أن يهتم مشرفوا الأنشطة بتنظيم لقاءات فردية وجماعية مع الطلاب ذوي المشكلات بهدف توجيههم وإرشادهم لأنواع الأنشطة المدرسية التي تناسبهم وتساعد في تعديل سلوكياتهم ، على أن يكون ذلك بمساعدة الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي .
- ١٠ - تنظيم برامج ثقافية مثل الندوات والمحاضرات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي في المدرسة الثانوية لتبصير الطلاب بكيفية حل مشكلهم .
- ١١ - التأكيد على دور الإرشاد التربوي والنفسي في المدرسة الثانوية وتدعيم الخدمات التي يقوم بها القائمين عليه ، من أجل توفير الصحة النفسية السوية للطلاب .
- ١٢ - تحقيق التوافق بين الطلاب وزملائه ومدرسيه بما يدعم مركز الطالب وينتج له حالة من الاستقرار النفسي ، وذلك من خلال إشراكه في جماعات النشاط المدرسي التي يرغبها والتي تشبع احتياجاته .
- ١٣ - تنظيم مسكرات ومشروعات الخدمة العامة لإكساب الطلاب الخبرات والاتجاهات التي تجعلهم أكثر قدرة على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس ، وأيضاً تنمية روح الولاء للمجتمع والتفاني في خدمته .
- ١٤ - الاهتمام بأنشطة الجمعيات التعاونية بالمدارس الثانوية ، حيث تساعد هذه الجمعيات على تكوين علاقات طيبة بين الطلاب وبعضهم البعض ، وتعودهم إنكار الذات ، وهي بذلك تسهم في القضاء على السلوك العدواني بين الطلاب .
- ١٥ - الاهتمام بتوفير الملاعب والأجهزة والأدوات اللازمة لممارسة الطلاب لمختلف أنواع الأنشطة التربوية الحرة بالمدرسة الثانوية .
- ١٦ - توعية القائمين على إدارة المدرسة الثانوية بطبيعة مرحلة المراهقة التي يمر بها طلاب المرحلة الثانوية وبالأبعاد المختلفة لهذه المرحلة حتى يتعاملون معها بشكل مناسب .
- ١٧ - الاهتمام بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث على المستوى القومي حول مشكلات الطلاب في المرحلة الثانوية بهدف التوصل إلى تصور عام شامل لمواجهة تلك المشكلات، واتخاذ التدابير اللازمة للحد منه .

الهوامش

- ١ - عبد الكريم الطيفي : الخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص ٣٥ .
- ٢ - محمد محمود مصطفى : "البطالة بين طلاب المدارس الثانوية - رؤية الخدمة الاجتماعية للمشكلة ومراحل التعامل معها " ، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية ، ع ٦ ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، إبريل ١٩٩٦ ، ص ١١٧ .
- ٣ - المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، الدورة الخامسة والمشرون ١٩٩٧ - ١٩٩٨ ، ص ٢٨ .
- 4 - Fraser, W. Mark : Violence Overview, In Encyclopedia of Social Work, N. A. S. W, 19th Edition, Vol. 3, 1995 .
- ٥ - وزارة الداخلية : بيان إحصائي عن الجريمة في مصر عام ١٩٩٦ ، الإدارة العامة للعلاقات العامة والإعلام ، القاهرة . يناير ١٩٩٧ .
- ٦ - مريم إبراهيم حنا : ممارسة خدمة الفرد من منظور سيكولوجية الذات وعلاج مشكلات السلوك العدواني لتلميذات المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، ١٩٨٧ ، ص ٢ .
- ٧ - حسين كامل بهاء الدين : لتعليم والمستقبل ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص ص ١٢٠ - ١٢١ .
- 8 - Carter V . Good . (ED) : Dictionary Of Education , Mcgraw - Hill Book Co, New York, 1973, P. 9 .
- ٩ - إبراهيم بسيوني عمارة ، فتحي النقيب : تكريس العلوم والتربية العملية ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٧ ، ص ١٩٤ .
- ١٠ - أحمد حسين الفلكي وآخرون : كتاب المعلم في تكريس المراد الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٨ .
- 11 - Mackown C. Harry : Extracurricular Activities , Third Edition , The Meckmillen Co , New York, 1972. P. 415 .
- ١٢ - أحمد زكي بدوي : معجم مصطلحات الرعاية والتنمية الاجتماعية ، دار الكتاب المصري ، القاهرة ، ١٩٨٧ ، ص ٢٩ .
- ١٣ - فاطمة مصطفى الصلواتي : خدمة الفرد في محيط الخدمات الاجتماعية ، ط ٥ ، مطبعة السعادة ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ص ٥٤٠ - ٥٤١ .
- 14 - Edmond : Extraversion , Neuroticism and Different Aspect of self - reproted Aggression , , journal of personality Assesment, Vol 41 . N.1. 1977.
- 15 - M. L . Soueif : The Extent of Non Medical Use of Psychoactive Substances Among Secondary School Students Greater Cairo : Drug and Alcohol Dependence, The National Center for Social and Criminological Research , Cairo, 1982.

- ١٦ - أمثل محمد فوزي أحمد: علاقة ممارسة بعض الأنشطة الترويحية بالتفوق الدراسي لطلبة وطالبات الثانوية العامة، رسالة ماجستير، كلية للتربية للرياضية، جامعة حلوان، ١٩٨٤ .
- ١٧ - سلوى رشدي وآخرين : " أثر ممارسة بعض الأنشطة الرياضية بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي على الملوك العدواني للأطفال من ٩- ١٢ سنة "، المؤتمر الدولي (للرياضة للجميع في الدول النامية) ، كلية التربية الرياضية للبنين ، جامعة حلوان ، ١٩٨٥ .
- ١٨ - جمال شحاته حبيب : " العدوانية في سلوك طلاب وطالبات المرحلة الثانوية - دراسة ميدانية على إدارة الزيتون التعليمية "، المؤتمر العلمي الرابع ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، ١٥- ١٧ ديسمبر ١٩٩٠ .
- ١٩ - صلاح الدين إبراهيم معوض : " الاتجاه نحو الخش في الامتحانات لدى طلاب التعليم الثانوي العام في ضوء درجة تمسكهم بالقيم الدينية "، المؤتمر العلمي السادس، رابطة للتربية للحدثة ، ج ٢ ، ٦- ٨ يوليه ١٩٩١ .
- ٢٠ - احمد على غنيم ، صبرية مسلم البحيوي : تطايرة ثلاث بعض الطلاب للمباني المدرسية- صورها وأسبابها ودور المديرين تجاهها في المدارس المتوسطة للحكومية للبنين بالمدينة المنورة ، مجلة كلية التربية ببها ، ج ١ . يناير ١٩٩٥ .
- 21 - Fraser, W, Mark : Aggressive Behavior in Childhood and early Adolescence, An Ecological developmental Perspective on Youth Violence , Social Work, 1996 .
- ٢٢ - محمد محمود مصطفى : " القبلجة بين طلاب المدارس الثانوية - رؤية الخدمة الاجتماعية للمشكلة ومراحل التعامل معها " ، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية ، ع ٦ ، كلية للخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان . إبريل ١٩٩٦ .
- ٢٣ - عبد الفتاح جلال وآخرون : دور المدرسة الثانوية في مواجهة مشكلة للتطرف ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩٦ .
- 24 - Erice, Anderman : " Violence and Substance Abuse in School " , "Adolescents Fears and School Violence " , Aprevious Version of This Paper Was Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association, Washington, 1997.
- ٢٥ - عائل محمود مصطفى : " برنامج إرشادي باستخدام خدمة لجماعة لمواجهة سلوك العنف المدرسي لدى طلاب للتعليم الثانوي الفني " ، المؤتمر العلمي الدولي لثاني عشر (الخدمة الاجتماعية وتنمية الموارد البشرية للمشروعات القومية) ، ج ٢ ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، ١٣ - ١٤ إبريل ١٩٩٩ .
- ٢٦ - هشام سيد عبد المجيد : " فعالية نموذج للممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية في التخفيف من حدة المشكلات المدرسية لطلاب المدارس الثانوية - دراسة مطبقة على عينة مختارة من طلاب وطالبات المدارس الثانوية التابعة لمنطقة العين بأكو طبي - الإمارات العربية المتحدة " ، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ع ٧ ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان، أكتوبر ١٩٩٩ .

- ٢٧ - فوزى محمد الهادي : " البيئة الاجتماعية المدرسية غير السوية كمؤشر لتحديد دور خدمة الفرد مع مشكلة العنف لدى الطلاب " ، المؤتمر العلمي الخامس عشر (لخدمة الاجتماعية والسلام الاجتماعي) ، مج ١ ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، ٢٠ - ٢١/٣/٢٠٠٢ .
- ٢٨ - محمد محمود مصطفى : خدمة الجماعة (المداخل النظرية - النماذج المهنية) ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ، ٢٠٠١ ، ص ٦٦ .
- ٢٩ - أوجيني مدقات : " مشكلات الطفل السلوكية والانضباط المدرسي " ، مجلة التربية ، ع ١٠٠ ، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم ، قطر ، مارس ١٩٩٢ ، ص ١٧٠ .
- ٣٠ - عبد الخالق محمد عطلي : الأسرة والطفولة - أسس نظرية ومجالات تطبيقية ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٨ ، ص ص ٢٢٧ - ٢٢٨ .
- ٣١ - أوجيني مدقات : مرجع سابق ، ص ١٦٩ .
- ٣٢ - المرجع السابق : ص ص ١٦٦ - ١٦٧ .
- 33 - Erickson, F., : Transformation and School Success : The Politics and Culture of Educational Achievement . Anthropology and Education Quarterly (Arlington, VA) Vol. 18, No. 4, 1987, PP. 335 - 336 .
- 34 - Devin, J., : Maximum Security : The Culture of Violence in Inner - City Schools : Chicago, IL, University of Chicago Press, 1996, PP. 131 - 132 .
- ٣٥ - أنظر كل من :
- محمد خليفة يركات : علم النفس للتعليم - الجزء الثاني - التماس النفسي والتكوين التربوي ، دار القلم للطباعة والنشر ، الكويت ، ١٩٨٤ ، ص ص ٤٠١ - ٤٠٣ .
 - محمد صبحي حسنين : " دور النشاط المدرسي في تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ وثلبية احتياجات التطوير التربوي " ، ندوة (رؤية مستقبلية للنشاط المدرسي) ، دولة الإمارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم ، ٢٨ - ٣٠ ديسمبر ١٩٩١ ، ص ص ٣ - ٤ .
 - جلال عبد الوهاب : النشاط المدرسي في المرحلة المتوسطة بالكويت ، مركز بحوث المناهج ، الكويت ، ١٩٧٧ ، ص ص ٤ - ٤٤ .
 - فكري حسن ريان : " أثر الإشراف في النشاط المدرسي للمواد الاجتماعية في التحصيل الدراسي لها في المدرسة المتوسطة " .. في : النشاط المدرسي بين النظرية والتطبيق ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٧٤ ، ص ص ٦٧ - ٦٨ .
 - سالم جرادات ، رشيد عبد الحميد : مؤتمر العملية التربوية في مجتمع أرلني متطور ، عمان ، ١٩٨٠ ، ص ١٨٨ .
- ٣٦ - أنظر كل من :
- وزارة التربية والتعليم ، ندوة " رؤية مستقبلية للنشاط المدرسي " ، مرجع سابق ، ص ص ٩٤ - ٩٦ .

- محمود رشدي خاطر، حسن شحاته : دليل المناشط الثقافية والتربوية غير الصفية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - إدارة التربية ، تونس ، ١٩٨٤ ، ص ص ٣٧ - ٥٣ .
- حسن شحاته : للشايط المدرسي .. مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه ، لدار المصرية للابنانية ، القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص ص ٣٣ - ٤٣ .
- ٣٧ - فتحي يوسف مبارك : الأسلوب التكاملي في بناء المناهج ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ص ٢٦ - ٢٧ .
- ٣٨ - عبد الله بن سليمان القهد : "مواقف للنشاط الطلابي في التعليم العام بالمرحلة الابتدائية المتوسطة بمنطقة الرياض من وجهة نظر رواد الأنشطة " ، مجلة مستقبل التربية العربية ، المركز العربي للتعليم والتنمية ، مج ٧ ، ع ٢٠ ، يناير ٢٠٠١ ، ص ص ١٠٧ - ١٠٨ .
- ٣٩ - عائدة عباس أبو غريب : تقويم الأنشطة التربوية بالمرحلة الابتدائية في ضوء توصيات مؤتمر تطوير التعليم الابتدائي - دراسة ميدانية ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص ٥٥ .
- ٤٠ - محمد صبحي حسنين : مرجع سابق ، ص ١١٣ .
- ٤١ - محمد كمال ، عصام بدوي : التطور العلمي لمفهوم الرياضة ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٢ ، ص ٣٩ .
- ٤٢ - المكتب الكشفي العالمي : عناصر البرنامج الكشفي - الجزء الأول - الأساسيات ، تعريب الأمانة العامة للمنظمة العربية للثقافة ، اللجنة العالمية للبرامج ، د. ت ، ص ٣ .
- ٤٣ - المرجع السابق : ص ٦ .
- ٤٤ - عائدة عباس أبو غريب : مرجع سابق ، ص ٦٧ .
- ٤٥ - المرجع السابق : ص ٧٢ .
- ٤٦ - حسين عبدالعزیز حلمي ، طارق أبو حميرة : مبادئ في الإحصاء واستخداماتها ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٨ ، ص ص ٢٨٤ - ٢٨٨ .
- ٤٧ - أنظر : وزارة التربية والتعليم : دليل المدارس - الجزء الرابع - الثانوي العام وما في مستواه ، قطاع الكتب ، ١٩٩٩/٩٨ .
- ٤٨ - أحمد يسر : أصول البحث العلمي ومناهجه ، ط ٨ ، وكالة المطبوعات ، الكويت ، ١٩٨٦ ، ص ٤٠٥ .

موسوعة التربية والمستقبل

الدلالة المستقبلية والاجتماعية للخيال العلمى

أ. د ضياء الدين زاهر



الدلالة المستقبلية والاجتماعية للخيال العلمي

أ. د ضياء الدين زاهر

تصور لنا الأسطورة الإغريقية البطل اليوناني القديم بـروميثيوس (Prometheus) وهو يسرق النار من الآلهة ويعطيها للإنسان.. وهذه النار هي العلوم والفنون والعلوم التي تمكن البشر من تحويل عالمهم إلى ما يريدون عن طريق استخدام القدرة على رؤية مستقبل مختلف وتصوره في مشاهد خيالية تحاكي المشاهد الأصلية التي حرمتها الآلهة على البشرية ولم تسمح لها بمعرفتها .

إنّ فالخيال هبة لا تقارن لأنه يعنى القدرة على نقل ما هو في العالم، من خلال احساساتنا بموصفاتة، عبر قنوات وأنشطة فكرية ومقرنة حسية، فكما يرى أرسطو أنّ كل مرة يفكر فيها الإنسان يجب عليه أن يتأمل بعض الصور، لذا فإنّ الخيال، بصورة الذهنية، يلعب دوراً مستمراً في المعرفة الحسية، كما أنه مشارك هام وقوى في الفكر العقلاني. ومن هنا تصبح المعرفة ذاتها واحدة من أهم أنواع الغذاء للخيال، وبالتالي فإنّ الخيال يمكن اعتباره واحداً من أدواتنا الأساسية في تأسيس شروط المعرفة الموضوعية وملاحقتها. فالعلاقات إذن متبادلة بين الخيال والذاكرة والفكر والمعرفة والإبداع.

ولقد ساد الخلط فيما قبل القرن العشرين بين ثلاثة مصطلحات:

تخيل (imagine) وخيال (imagination) وتصوير (imaginary) وقد فصل الفلاسفة الخيال عن التصوير، وبلوروا تأويلات لحرية الخيال.. فرفضوا، مثلاً، أنّ الخيال قدرة أو جزء بعيد عن العقل، وأصبح الخيال عندهم لياقة خاصة تستطيع أن تنشط كل الوظائف العقلية، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالذاكرة. لذا، فإنّ بعض علماء النفس رأوا أنّ الخيال يدخل في حلف مع كـر غوى الفكرية العالية للإنسان والتي لا تستطيع أن تعمل بدون أن يساعدها، وبالتالي فالخيال عندهم هو المحور الذي تتجمع حوله القدرات العقلية جميعاً، باعتباره واسطة بين الطبيعة المختلطة وغير المختلطة .

الخيال العلمي: بدايات وردود

إذا كان الخيال العلمي هو القوة الوحيدة القادرة على إزالة حدود سجن الزمن إلى نحن جميعا من ضحاياها، كما يقرر روبرت يونغ، فإن الخيال العلمي Science Fiction أو ما يعرف بـ (S.F.)، كما أسماه جونسبال، في نهاية الربع الأول من هذا القرن، هو نوع من الخيال الفاعل والخلاق الذي يهتم بتأثير التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية والبيئية في الإنسان والمجتمعات البشرية. وهو بذلك يختلف من حيث الجوهر عن أى نوع آخر من الخيال.

لذا فلا يمكن الادعاء بأن الخيال العلمي يجد جذوره كاملة في صور الخيال التي امتلأت بها الميثولوجيات القديمة التي صاحبت البشرية منذ نشأتها، إلا أنه يمكننا القول أن البدايات المبكرة للخيال العلمي تجد لها سندا في عدد من الحضارات المتميزة، في الحضارة الفرعونية، وخاصة في كتاب الموتى، وفي الحضارة البابلية، وكذلك في الحضارة الإغريقية، كما تمثلت عند الشعراء الملحميين وسفوكليس وغيرهم. إلا أن أفلاطون بعد البداية الحقيقية لسلسلة طويلة من المفكرين الإصلاحيين الذين اعتمدوا على رسم صور مختلفة لمجتمع مثالي لا وجود له، سمي باليوتوبيا (Utopia). فهو أول من نشن هذا المصطلح ليعبر عن اختراع خيالي محض يقوم على بناء مجتمع مستقبلي يختلف عن الحاضر وغير قابل للتحقيق، وهو مجتمع قائم على معضلة أساسها التناقض بين الحاجات الاجتماعية أو العامة، وتلك المعضلة هي المثير دائما لدراسة المستقبل من حيث تعارضه مع الحاضر.

وقد حملت يوتوبية (الجمهورية) هذا المفهوم لمجتمع المستقبل الذي تركزت فيه الحياة الاجتماعية والمؤسسات المجتمعية حول مفهوم العدالة.

وقد فتح أفلاطون الباب أمام ظهور مفكرين يدعون لمدن أخرى ظهرت من بعده تخیل بعضهم مدينة فاضلة (Utopia) والبعض الآخر تخیل مدنا فاسدة. وقد نسج الفارابي مدینته الفاضلة على أسس إسلامية، في حين نجد القديس أوغستين روج في العصور الوسطى لمؤلفه (مدينة الرب) من خلال استعادة معنى عميق للتاريخ الإنساني عن "المدينة الدنيوية" المبنية على الطموح البشري، وعن "المدينة المقدسة" المؤسسة على حب الرب.

والمدينتان متصلتان مما يسبب تناقضات وصعوبات في البنى الاجتماعية، وعندما تتغير تلك البنى من حيث حبها للرب عندئذ فقط سوف توجد مدينة الرب على الأرض .

ثم جاء توماس مور ليرسم في مؤلفه "المدينة الفاضلة" وضعاً لمجتمع وحكومة تستلهم كتاب الجمهورية لأفلاطون، فيسخر من أفكار أفلاطون من خلال حوارهِ مع بحار خيالي زار جزيرة يوتوبيا، وهى أرض مثالية تتميز بوفرة في الإنتاج والخير العلم، ونظام تعليمى وطنى، ويعمل فيها كل فرد، وتحكمها فلسفة قوية تقوم على التضحية برغبات الأفراد من أجل الصالح العام .

ولعل الجد المؤسس للخيال العلمى حقا هو السير فرنسيس بيكون الذى صاغ مؤلفه الأشهر "أطالانتس الجديدة" بعد قرن من مواطنه الإنجليزي توماس مور، حيث وصف بيكون في مؤلفه دولة المستقبل للقائمة على قوة الفرد وسيادة العلم، فهذه سكان جزيرته الموجودة عليها تلك الدولة هو معرفة الأسباب والأفكار السرية للأشياء، وتوسيع حدود الإمبراطورية الإنسانية حتى تضم جميع الأشياء الممكنة، لذا، فقد أقام بيكون مجتمعا قائما على العلم والعلماء وأنشأ لهم معهدا للأبحاث (هو معهد سليمان). لذا فقد كان الهاجس الأساسى لبيكون من عمله هذا تحسين حياة الإنسان من خلال التطبيق العلمى للعلوم ولنتائجها .

وقد توالت بعد ذلك الكتابات الخيالية اليوتوبية وفى مقدمتها كتابات وأفكار جان جاك روسو "العقد الاجتماعى، وإميل" وميكافيللى "الأمير" وسويت "رحلات جليفر" على أن بزوغ الثورة الصناعية وتداخلاتها العملية والتكنولوجية جعلت من القرن التاسع عشر ما يمكن أن نطلق عليه قرن الخيال العلمى. حيث سادت أفكار وعقائد تمجد مكانة العلم وتعمم تطبيقاته الاجتماعية، ويتنظر إلى العلم كمعصا سرعية قادرة على حل كافة مشكلات البشرية، كما اعتُبر أنه، أى العلم، المحرك الجوهرى لأى تغير اجتماعى.

وقد انتج هذا الفهم نوعا من الأذى اعتمد على نتائج العلم هو ما نعرفه اليوم باسم "الخيال العلمى"، وقد شارك في هذا اللون الأدبى علماء وأبناء من بلدان مختلفة أعجبوا بمآثر العلم وإمكاناته وتشبعوا لفتوحاته وتفاعلوا بما سيحدثه من تحسين في الأوضاع البشرية.

وقد مهد هذا المناخ المساند بقوة للعلم لظهور الأب والمؤسس الحقيقى للخيال العلمى الأول الروائى الفرنسى جول فيرن، الذى استطاع في وردياته العلمية التى جاوزت الثمانين، أن يصف رحلات خيالية غير عادية في مجاهل الأرض وأطرافها وبطنها وفضائها.. وكانت له إبداعات مؤثرة فسي مقدمتها: "رحلة إلى مركز الأرض"، "من الأرض إلى القمر"، "خمسة أسابيع في المنطاد"، "عشرون ألف فرسخ تحت الماء"... الخ.

والواقع أن هذه الروايات قد كان لها الدور الأعظم في تفجير طاقات الوعي الاجتماعي بالعلم والتكنولوجيا لدى الجماهير العادية، وقربت إلى خيالهم الامكانيات المجدبة التي يمكن للعلم أن يقوم بها في المستقبل.

وقد تزامن مع جول فيرن المؤلف الأشهر هـ.ج. ويلز الذي أسس مدرسة متميزة في الروايات القائمة على الخيال العلمي والتي كان لها أبلغ الأثر في التقبُّو بالعديد من المخترعات والاكتشافات، وكذلك تنشيط الوعي بالعلم والتفؤل بالمستقبل الإنساني في ظل هذا العلم، وإن كانت هذه النزعة قد تبددت لدى ويلز في نهاية حياته. ولعل في مقدمة إسهامات هـ.ج. ويلز في هذا المجال روايات "آلة الزمن"، "الرجل الخفي"، "حرب العوالم"، "أوتل البشر على القمر"، "الحرب في الجو"، "العالم تحرر..." الخ.

ومع التقدم المذهل في العلوم والتكنولوجيا وزيادة الوعي بإمكانتهما، والذي اجتاحت القرن العشرين، زاد الاهتمام بالخيال العلمي، فظهرت روايات وقصص متعددة لكتاب عظام اتجهوا لكتابة المدينة الفاسدة التي تعادى النتائج السلبية للعلم على البشر، ولعل في مقدمة هؤلاء الدوس هكسلي في روايته "عالم جديد شجاع"، وجورج أورويل في مؤلفه "العالم سنة ١٩٨٤"، ويوجين زامياتين في روايته "نحن"، وإسحاق إسيموف في روايته "المؤسسة" وأرثر كلارك في "نهاية طفولة"، تحقق بعض تنبؤاته، وكذلك ظهور علم المستقبل الذي اعتمد في بداياته على تصورات مستقبلية مستخدما الخيال الخلاق في أسلوب دلفي وفي أسلوب السيناريوهات خاصة. ولعل أشهر من مارس هذا الأسلوب هو هرمان كاهن في مؤلفاته: "العالم سنة ٢٠٠٠"، "المائتا سنة القادمة".

دلالات اجتماعية ومستقبلية :

توضح مسيرة الخيال العلمي أنه أكثر من مجرد جناح يحلق به العلم في آفاق المستقبل، فهو منهج لاستثارة العقل لكي يمزج بين الفعل والخلق المبدع ، بين الحقيقة والخيال ، فالخيال العلمي يحتوى على عناصر قوية من المغامرة والعلم والتحذيرات الأخلاقية عن الحاضر والمستقبل . كما أنه بهذا الشكل يمثل خريطة معرفية وطريقة مغايرة لمعرفة الحقيقة تعتمد على الإلهام والخيال الخلاق والأساس والقيم والعلم في توليفة واحدة فاعلة، إذا ما أحسن خلطها وتوظيفها .

وإذا ما أردنا أن نستشف للدلالات الاجتماعية والمستقبلية لهذا اللون الفريد من الفكر العلمي أو قل من الأدب العلمي لوجدنا أن شرعيته مستمدة من كونه قادرا على توجيه الناس نحو

المستقبل، وفي تفتيح أذهانهم وتوسيع خيالاتهم لإدراك أهمية التطورات العلمية في المستقبل وما تحمله تلك التطورات من إيجابيات وسلبيات من المنظور القيمي، وبالتالي فإن الخيال العلمي قادر على :

- إمدادنا بنظام إنذار مبكر لمسائل وقضايا علمية واجتماعية حسمة، فالسيناريوهات التي ترسمها روايات الخيال العلمي حول قضايا البيئة، مثلاً كالتفجير السكاني، وندرة الموارد البيئية وتدهورها.. الخ. لقادر على حث الناس على توقع تحدياتها ومواجهتها وبالتالي التهيؤ والاستعداد لمواجهتها قبل قدومها.

- تنمية الإبداع، فالروية النجيدة المبنية على الخيال العلمي تستطيع أن تدفع قارئها للمشاركة الفعالة في عملية الخلق المبدع مستخدمة كل من عواطفه وعقله معا. ومن هنا جاء وصف الخيال العلمي بألب الأفكار.

- صناعة التغير وتنمية قيمه، فبما تكون روايات الخيال العلمي وقصصه مكتوبة للتسلية، فإنها قد تستعمل أحياناً كمجلة تنوير للتغير، بل كعامل للتغيير في حد ذاته، لما يمكن أن تتركه من تداعيات مجتمعية على مسؤوليات فكر الجماعة وصناع القرار، بل وعلى مستوى الجماهير العادية، ولقدترتها على جعل القارئ يتقبل التغير عن طريق إبراز حقيقة أن كل شيء يمكن أن يحدث في العالم الكبير، ولا يوجد شيء يستمر للأبد. وعلى الرغم من كون كتاب الخيال العلمي لا يؤمنون بقدرتهم على إحداث التغير أو للتنبؤ به، إلا أن الأيام قد أثبتت تحقق بعض التنبؤات والتخمينات التي حملتها روايات من هذا النوع. فرواية جون فويز التي كتبها عام ١٨٦٥ كانت بمثابة الأساس الذي خلق حوله علماء الفضاء في القرن العشرين حتى أنها أصبحت الأساس لانطلاق أول إنسان، (أرمسترونج)، يصل إلى سطح القمر، والأعجب أن نقطة انطلاق مركبته لم تبعد أكثر من ثلاثمائة كيلو متر عن قاعدة كيب كيندي التي انطلقت منها سفينة الفضاء حاملة أرمسترونج إلى القمر عام ١٩٦٩، أي بعد قرن كامل من الزمان!! كما أن العديد من العلماء استوحوا من روايات جول فيرن اختراعات عظيمة، فنجد هيل بني الفواصة، وكذلك سيكورسكاى الذي اخترع الهليكوبتر وفون براون الذي اخترع مع جودارد الصواريخ وكلها مخترعات معتمدة على أفكار خيالات جول فيرن.

وكذلك نجد أن رواية "حرب العوالم" التي كتبها هـ.ج. ويلز تكررت فيما سمي بحرب النجوم التي أطلقها الرئيس الأمريكى الأسبق ريجان في أوائل الثمانينات، كما أن ويلز قد تنبأ في

روايته العالم تحرر باكتشاف الطاقة الذرية وتحررها والإشعاع الصناعي وتطور التقابل الذرية، وقد استطاع الفيزيائي نيويزيلارد أن يؤسس على تنبؤات ويلز معادلات نظرية كانت الأساس في مشروع مانهاتن لإنتاج القنبلة الذرية. وكذلك نجد أن تنبؤات أرثر كلارك عن الأقمار الصناعية للاتصالات مهدت لاختراعها وإطلاقها إلى الفضاء بعد ذلك بسنوات عدة، وباقى تنبؤاته التي ساهمت في تطوير الأسطول والقوات الجوية البريطانية... الخ .

- التنبيه القيمي لأثار التكنولوجيا المستقبلية، فروايات الخيال العلمي قادرة على تجلية وتوضيح الأثار المختلفة للتكنولوجيا المستقبلية، وبالتالي يمكنها أن تمدنا بعناصر قيمية تتعلق بمستقبلات بعضها مفضل، فهي قادرة مثلا على إثارة فزعنا وقلقنا من تكنولوجيات معينة لأنها تدمر القيم المتعارف عليها حتى ولو كانت ظاهريا جيدة، فالروايات يمكنها أن تحذرننا، مثلا، من قبول الفكرة أن نصبح أثرياء في المستقبل، كما طرحها هرمن كاهن، لأننا قد نكون أثرياء ولكن تصام (ولعل أسطورة ملك ميداس خير دليل على ذلك). أو أن تعرض لنا الرواية أو القصة توحش التكنولوجيا، كما عرضته ماري شيللي في روايتها المفزعة بروميثيوس طليقا أو فرانكشتين التي رسمت فيها صورة العالم الذي يتلاعب بعلمه ويجمع إنسانا حيا ممسوخا مكونا من أجزاء من جثث آدمية فيدمر وينقم ويفزع الناس. ولعل رواية يستطيع أن يؤلفها مؤلف للخيال العلمي عن استنساخ البشر لقادرة على إثارة الفزع والارتياح في مثل هذه التكنولوجيات التي فقدت قيمها قبل أن تفقد قلبها وبهذا التنبيه القيمي يمكن أن يكون للخيال العلمي دلالاته الاجتماعية والمستقبلية معا .

- تدريب الناس على التعامل مع الخيارات والبدائل ، فتلك الروايات يمكنها أن تركز على الخيارات وتوضح الأسس القيمة التي توجه الأفراد الذين يتعرضون للاختيار بين سلسلة من البدائل المستقبلية ، وبالتالي فإن مصطلحاتها واستعاراتها يمكن أن تقدم تنظيمات للمنهجيات التي تخدم كمحركات للمستقبل المرغوب وغير المرغوب فيها ، فالاستعارات الخاصة بالوقت (ماضى/ مستقبل) والمكان (كواكب أخرى ، أماكن بالأرض) والشخصيات (مخلوقات غريبة وأدمية) تستطيع أن ترسم للمستقبل مسارات واقتراحات وقرارات مختلفة عما عهدناه ، وتستطيع في الوقت نفسه ، أن تحذرننا من الكوارث والأزمات وترتفع بمستوى توقعاتنا إلى حد تجنب الطرق الخاطئة (كما في رواية فرانكشتين مثلا) .

- التأثير في مجموعات أو نوعيات مختارة من الناس، فالعلماء والمهندسون هم من المجموعات الواضحة التي يحترمها أدب الخيال العلمي كمصدر للإلهام أحياناً. كما أن الروايات تلك قادرة على استثارة قراءها نحو متابعة الاهتمام بالعلوم المختلفة والاختراعات فيها في مرحلة لاحقة وبالتالي تتوسع دائرة الوعي والتأثير العلمي في المجتمع .
- وعموماً، فإن الخيال العلمي قادر على المساهمة في اكتشاف المستقبل والتأثير فيه وتخطيطه كما نحب. كما أن الخيال العلمي يمكن أن يعمل كمختبر ينمي الخيال بكافة أشكاله لدى الأطفال والشباب، بل والكبار، كما يستطيع أن يثرى الحياة العامة والثقافية بالكثير من الرؤى غير التقليدية وينمي توجهات اجتماعية، وسياسية ضد صورة التسلط والديكتاتورية المجتمعية، وبالتالي يؤسس في النهاية قواعد للأمل في أي مجتمع. اليوم وفي المستقبل وهنا تتجلى شريعته الاجتماعية والمستقبلية .

تجارب تربوية



التعليم الجامعى فى الولايات المتحدة الأمريكية

دراسة حالة جامعة إنديانا بنسلفانيا (IUP)

تجارب ودروس مستفادة

إعداد: د. مهنى محمد إبراهيم غنايم^(*)

نقدم :

بقدر التباين بين الولايات الخمسين التى تكون أمريكا ، هناك تباين أيضا فى نظم التعليم ، وخاصة التعليم الجامعى ، ومع هذا تظل سياسات التعليم والبحث العلمى (فلسفة وأهدافا ومحتوى وتقويما ... الخ) محكومة بأسس وتوجهات علمية بينها الكثير من أوجه التشابه فى مختلف الجامعات الأمريكية فى ولاياتها المتعددة . ولطه من المفيد أن يعرض الباحث بعض الخبرات التى تعرض لها فى إحدى جامعات أمريكا (جامعة إنديانا بنسلفانيا IUP) خلال مهمة علمية استغرقت ثلاثة شهور بدأت فى ٢٠٠١/٦/٢٦ وانتهت فى ٢٠٠١/٩/٢٥ . وهذه الخبرات مستوحاة من تقرير علمى (قام الباحث بإعداده) عن هذه المهمة فى الولايات المتحدة الأمريكية .

أولا : نظم التعليم بجامعة إنديانا ، نظرة عامة :

التعريف بجامعة إنديانا : (IUP) Indiana University pennsylvania

تعد جامعة إنديانا من أكبر خمس جامعات فى ولاية بنسلفانيا وهى عضو فى نظام الولاية للتعليم العالى . والجامعة معتمدة أكاديميا (Accreditation) من عدة منظمات منها : منظمة علم النفس الأمريكية ، ومنظمة الاقتصاد المنزلى الأمريكى ، ومنظمة الاعتماد الأكاديمى الإكلينيكى وغيرها من مؤسسات الاعتماد الأكاديمى .

وللجامعة ثلاثة فروع فى عدة مدن مجاورة هى: Armstrong, Kittaning, Punxsutawney

وتقع الجامعة فى وسط مدينة إنديانا ، وحرم الجامعة Campus مفتوح على المباني المجاورة للجامعة .

(*) أستاذ أصول التربية - ووكيل كلية التربية - جامعة المنصورة .

بدأت الدراسة بالجامعة عام ١٨٧٥ في مبنى واحد (يشغل إدارة الجامعة الآن) يسمى Suton Hall وكان عدد الطلاب ٢٢٥ طالب وهم طلاب كلية التربية في ذلك الوقت ويبلغ عدد الطلاب حالياً حوالي ١٣ ألف طالب ينتمون إلى حوالي ٣٦ ولاية أمريكية ، ويوجد بالجامعة طلاب من جنسيات مختلفة من حوالي ٥٥ دولة . وللجامعة عدة هيئات (مجالس) ترسم سياسة التعليم بها هي :

- هيئة (لجنة) حكام الولاية للتعليم العالي

Board of Governors State system of higher Education

Council of Trustless

- مجلس أمناء الجامعة

Executive officers

- المجلس التنفيذي للجامعة

إدارة الجامعة : Administration

يدير الجامعة مجلس تنفيذي يرأسه رئيس الجامعة ويعاونه خمسة نواب هم :

- نائب رئيس الجامعة للشئون الأكاديمية

Provost and vice president for academic affairs

Vice president for administration

- نائب رئيس الجامعة لأمـال الإدارة

Vice president for Finance

- نائب رئيس الجامعة للتمويل

- نائب رئيس الجامعة للتقدم العلمي (للتطوير المؤسسي)

Vice president for Institutional Administration

Vice president for student affairs

- نائب رئيس الجامعة لشئون الطلاب

ويعين رئيس الجامعة عن طريق الإعلان عن الوظيفة ، ويختار من بين أفضل المتقدمين بواسطة مجلس أمناء الجامعة ، ويعين نواب رئيس الجامعة عن طريق الإعلان أيضا ويوافق على تعيينهم رئيس الجامعة وله أن يحدد عقودهم أو يذهبها .

ومعظم وظائف الإدارة العليا بالجامعة يتم شغلها عن طريق الإعلان والاختيار من بين أفضل المتقدمين ، ونفس الشيء يحدث عن تعيين عمداء الكليات وكلاء الكليات ، ويمكن أن يكون العميد أو الوكيل بدرجة أستاذ مشارك وبالنسبة لرؤساء الأقسام في الكليات يتقدم للترشيح من يرغب ابتداء من درجة أستاذ مساعد Assistant Prof ويوافق عليه أغلبية أعضاء هيئة التدريس بالقسم وللعميد أن يعترض على ترشيح القسم .

التمويل : Finance

- يتم تمويل التعليم بالجامعة من خلال عدة مصادر رئيسية هي :
- تمويل الولاية (ولاية بنسلفانيا التي تتبعها الجامعة)
- مصروفات الطلاب .
- الحكومة الفيدرالية (حكومة الولايات المتحدة الأمريكية) .
- المراكز البحثية التي تسوق خدماتها لمجتمع الجامعة .

وتشكل مصروفات الطلاب المصدر الرئيسي لتمويل برامج الدراسة بالجامعة حيث يدفع الطالب مصروفات دراسية حوالي ٩,٥ ألف دولار سنوياً للطلاب من داخل الولاية ، حوالي ١٥ ألف دولار للطلاب من خارج ولاية بنسلفانيا ، وتوجد منح للمتفوقين ، وكذلك للمحتاجين هذا بالنسبة لطلاب المرحلة الجامعية الأولى Undergraduate أما طلاب الدراسات العليا Graduates يتكلف الطالب حوالي ٤ آلاف دولار لكل سنة دراسة إذا كانت الدراسة منتظمة (Full – time) طول الوقت ، وإذا كانت الدراسة بنظام متقطع (Part – time) لبعض الوقت ، يدفع الطالب ٢٠١٠ دولار عن كل ساعة معتمدة Credit hour ومن يثبت جدارة من الدارسين يحصل على جوائز عينية (مالية) كما يحصل على منح Scholarship مجالية للدراسة ، ويمكن أن يستعان به في التدريس كمعاون لأعضاء هيئة التدريس .

الجامعة وخدمة المجتمع : Community Service

تقدم جامعة إيدينا خدمات عديدة للمجتمع ، بعضها مدفوعة الأجر وبعضها بالمجان ، من خلال عدة مراكز جامعية حوالي ٣٨ مركز في مجالات كثيرة ، من أهم المراكز ما يلي :

- معهد البحوث وخدمة المجتمع Institute For Research And Community
- مركز علم النفس التطبيقي Applied psychology center
- مركز التعداد السكاني Genius data center
- مركز دراسة الطفل Child study center
- مركز اقتصاديات التعليم Economics Education center
- مركز تصميم التعليم Instructional Design center
- مركز محو الأمية Literacy center

Statistics Education center

- مركز الإحصاءات التربوية

- مركز إعداد معلم العلوم والرياضيات والتكنولوجيا

Teacher Education center for science , Mathematics and Technology

Teaching Excellence center

- مركز الذكاء (التميز)

Vocational personnel preparation

- مركز الإعداد المهني للأفراد

نظام الدراسة بالجامعة :

ينقسم العام الدراسي إلى ثلاثة فصول هي :

- فصل الخريف : Fall semester

يبدأ في نهاية أغسطس غالبا وينتهي في منتصف ديسمبر تقريبا.

- فصل الربيع : Spring semester

يبدأ في منتصف يناير تقريبا وينتهي في منتصف مايو

- فصل صيفي : Summer session

session 1, session 2

ينقسم إلى قسمين

القسم الأول يبدأ من الأسبوع الأول من يونيو وينتهي في الأسبوع الأول من يوليو ، والقسم

الثاني يبدأ من نهاية القسم الأول وينتهي في منتصف شهر أغسطس ومدة كل قسم منها حوالي

(٦-٥ أسابيع) .

وتعتمد الدراسة على نظام الساعات المعتمدة الذي يتيح للطلاب اختيار المقررات التي تناسب

والتخصص الذي يرغبه ، ويمكن للطلاب أن يغير التخصص وتخصص له الساعات التي درسها في

حالة قريبها من التخصص المحول إليه . ويدرس الطالب مقررات حرة عامة (متطلبات جامعة)

Liberal courses ومقررات للكلية College ومقررات تخصص بالأكسام Major .

والدراسة بالجامعة إما تكون طول الوقت Full - time أو لبعض الوقت Part - time

حسب رغبة الطالب .

Admission and Registration : القبول والتسجيل بالجامعة :

بعد حصول الطالب على شهادة المدرسة الثانوية العليا High school أو الشهادة المعادلة

يستقدم لامتحان الاستعداد المدرسي (SAT) Scholastic aptitude test للقبول بالجامعة ، وبعد

أداء الامتحان يتم ترتيب الطلبة المتقدمين وفقا لدرجاتهم في هذا الامتحان . ويتم قبولهم على هذا الأساس بحسب الأعداد التي يمكن أن تقبلها الجامعة كل فصل دراسي . وتوجد مواعيد محددة للقبول والتسجيل لكل فصل دراسي وعلى كل طالب الالتزام بهذه المواعيد .

وتستخدم أساليب عديدة في التدريس في المحاضرة Class لا تعتمد على الحفظ والاستظهار ولا يزيد عدد الطلاب عن عشرين طالب ، في بعض الاحوال يمكن أن يكون ثلاثين وتستخدم أساليب التعلم الذاتي والحوار والمناقشة ومشروعات البحوث التي يقوم بها الطلاب مصحوبة ببرنامج في التخطيط التعليمي .

وتقدم الجامعة برامج إعداد للطلاب المستجدين Freshmen تهدف إلى تعريف الطلاب بنظام التعليم بالجامعة وأهدافها وكيفية الحصول على المعلومات حول القبول والتسجيل والخرج والإسكان والتمويل والمنح وغيرها من أمور حياة الجامعة وكذلك المجتمع المحيط بها .

متطلبات التخرج : Requirements of Graduation

حتى يتخرج الطالب ويحصل على درجة البكالوريوس في العلوم أو في الآداب في التخصصات المختلفة التي تقدمها الجامعة عليه أن يتم دراسة ١٢٤ ساعة على الأقل تتضمن حوالي ٥٣ ساعة دراسات حرة (متطلبات جامعة) University Requirements ويجب أن يحصل على تقدير تراكمي متوسط = ٢ نقطة Cumulative Grade – point Average (CPA) في المواد الحرة (الاختيارية) كما يحصل على ٢ نقطة معدل تراكمي في مواد التخصص الرئيسي و (أو) الفرعي .

ويتم تقويم الطالب طوال الفصل الدراسي خلال مشروعات البحوث التي يقوم بها ومناقشته وتفاعله في المحاضرة وعرضه للأحداث الجارية في المجتمع التي ترتبط بالموضوع (المحاضرة) أو المقرر الدراسي وأوراق العمل التي يدها . والتقويم مستمر لكل الأعمال التي يرضها الطلاب أول بأول .

وتوجد مصادر مساعدة للتعلم مثل مكتبات الجامعة والأقسام ومعامل الكمبيوتر والأفلام التعليمية والأنشطة والرياضية والاجتماعية .

وتمنح الجامعة الدرجات العلمية الآتية (لطلاب المرحلة الجامعية الأولى)

- درجة البكالوريوس في الآداب في تخصصات عديدة .
- درجة بكالوريوس العلوم في التربية في تخصصات تربوية.
- درجة البكالوريوس في العلوم في تخصصات عديدة .

كما تمنح درجات الماجستير والدكتوراه في تخصصات العلوم والآداب والتربية الإدارية وغيرها. لطلاب الدراسات العليا .

كليات وأقسام الجامعة

توجد سبع كليات بجامعة إنديانا تمنح درجات علمية على مستوى الدرجة الجامعة الأولى (البكالوريوس) كما توجد كلية أخرى خاصة بالدراسات العليا Graduate school ترتبط بكل كليات الجامعة ، وبالجامعة أقسام عديدة تخدم معظم أو كل كليات الجامعة وبين الأقسام وبعضها البعض وكذلك بين الكليات ترابط كبير .

والكليات السبع التي تشتمل عليها الجامعة هي :

- ١- كلية التربية وتكنولوجيا التعليم .
- ٢- كلية الإدارة وتكنولوجيا المعلومات .
- ٣- كلية الفنون الجميلة .
- ٤- كلية الصحة والخدمات الإنسانية .
- ٥- كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية .
- ٦- كلية العلوم الطبيعية والرياضيات .
- ٧- كلية التعليم المستمر

وهناك مدرسة الجامعة University school هي قسم من أقسام كلية التربية وتتضمن كل كلية عدة أقسام علمية تخدم الطلاب في كل التخصصات على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا. ولا توجد أقسام متكررة على الإطلاق، والقسم العلمي له كيان متميز ويقدم مقررات لطلاب الجامعة. ولاتوجد مثلاً قسمًا للغات في كلية ما وقسم آخر للغات في كلية أخرى ، فقسم اللغة الإنجليزية مثلاً هو قسم واحد يوجد بكلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية ويقدم مقررات لجميع طلاب الجامعة ، ونفس

لشيء لكل الأقسام الأخرى قسم واحد للرياضيات وواحد للكيمياء وواحد لأصول التربية وواحد لعلم النفس... وهكذا .

كلية التربية وتكنولوجيا التعليم بجامعة إندينا :

College of Education and Educational technology

تقدم كلية التربية بالجامعة خدماتها للمجتمع في مجال إعداد المعلمين منذ أكثر من مائة عام مع بداية إنشاء جامعة إندينا عام ١٨٧٥م .

وتقدم أقسام الكلية المختلفة حوالي ٢٥ برنامجا على مستوى درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه .

وعلى مستوى البكالوريوس تقدم برامج في إعداد المعلم (ابتدائي - طفولة مبكرة - ثانوي - مهني - تربية خاصة) وبرامج في وسائل الاتصال وإعادة التأهيل بالإضافة إلى برامج متنوعة في الدراسات العليا في مجالات عديدة منها التعليم الأساسي والتعليم العالي والإرشاد النفسي وتكنولوجيا التعليم .

وتقدم الكلية برامجها لحوالي ٥٠٠ طالب كل فصل دراسي كما تقدم برامج تدريب لحوالي ٦٠٠ مدرس كل عام .

وتشتمل الكلية على الأقسام العلمية الآتية :

- قسم تعليم الكبار والتعليم المستمر .
- قسم وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم .
- قسم أصول التربية .
- قسم علم النفس التربوي والمدرسي .
- قسم الدراسات المهنية في التربية .
- قسم التربية الخاصة والخدمات العلاجية .
- قسم مدرسة الجامعة University school

الدرجات العلمية التي تمنحها كلية التربية :

Bachelor of science in Education (B.S.ED)

١ - بكالوريوس العلوم في التربية :

(أ) التعليم الابتدائي Elementary education

(ب) الطفولة المبكرة Early childhood education

(ج) التعليم الثانوي Secondary education

(في التخصصات التالية) :

• اللغات (إنجليزي - فرنسي - ألماني - أسباني)

• العلوم الاجتماعية

• الرياضيات - الكيمياء - البيولوجي - الفيزياء

• التربية الرياضية والصحية

• الاقتصاد المنزلي

• الفن والموسيقى

• إدارة الأعمال

(د) التربية الخاصة : للأفراد غير العاديين .

(هـ) التعليم المهني / التقني .

Bachelor Of Science Degree (B. S)

٢ - بكالوريوس العلوم في :

(أ) التأهيل المهني

(ب) وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم .

Graduate School

٣ - على مستوى الدراسات العليا :

Master S Degree (M. ed)

(أ) درجة الماجستير في التربية

في تخصصات تعليم الكبار والتعليم المستمر ، الطفولة المبكرة ، التربية الخاصة ، التربية

الرياضية ، والموسيقية ، والفنية ، وعلم النفس التربوي ، وتعليم الرياضيات ، وشئون الطلاب في

التعليم العالي الخ

Doctor Degree (D.Ed)

(ب) درجة الدكتوراة في التربية

- في تخصصات التعليم الابتدائي ، علم النفس المدرسي ، القيادة للتربوية .

متطلبات التخرج (للحصول على البكالوريوس في التربية)

للحصول على هذه الدرجة يجب أن يتم الطالب دراسة ١٢٤ ساعة معتمدة على الأقل ، في ثلاث مجموعات من المقررات الدراسية :

- ١- مجموعة المواد الحرة التي يختار منها الطالب ويدرس للطالب فيها (٥٢ - ٥٥) ساعة معتمدة وهي متطلبات الجامعة .
- ٢- مجموعة التخصص الرئيسي للطالب حسب أقسام التخصص (متطلبات اختصاص)
- ٣- مجموعة التربية (كلية التربية) وعددها ٣٠ ساعة معتمدة تتضمن المقررات التالية :

مقررات الاعداد المهني لطلاب التربية

عدد الساعات	المقرر
٣	التكنولوجيا للتعليم والتعلم (تكنولوجيا التعليم)
٣	علم النفس التربوي
٣	الاختبارات والمقاييس
١	تدريس طلابي (١)
١	تدريس طلابي (٢)
١	القانون المدرسي
٣	التربية الأمريكية - النظرية والممارسة
٣	أساليب وطرق التدريس مادة التخصص
١٢	التربية العملية (فصل دراسي)
٣٠	المجموع

والطلاب الراغبون في تغيير تخصصهم لأذى درسوا فيه إلى تخصص في كلية التربية ليعودوا معلمين لابد لهم من الحصول على معدل (٢,٥) على الأقل (المعدل التراكمي) .

ومن الأمور التي تلفت الانتباه أن هذا المعدل سوف يرتفع إلى (٢,٨) في فصل الربيع عام ٢٠٠٢ ثم يرتفع إلى (٣) في فصل الربيع عام ٢٠٠٣ ويعلن هذا الطلاب ليكونوا على علم بهذا التعديل قبلها بعامين وفي هذا تجويد لبرنامج إعداد المعلم .

ثانياً : تجارب تستحق الدراسة

١- مدرسة الجامعة : University School

هذه المدرسة ملحقة بكلية التربية وهي قسم علمي من أقسام الكلية وتقدم المدرسة برامج تعليمية لأطفال الحضانة ورياض الأطفال حتى سن ست سنوات ثم تعليم ابتدائي مدته ست سنوات . بالإضافة إلى هذا تقدم المدرسة خبرات بحثية عديدة ومتنوعة لطلاب وكليات جامعة إنديانا . كما تقوم أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بتطبيق خبراتهم وتجاربهم في هذه المدرسة وهي حقل تجربي هام لطلاب الجامعة وكذلك لطلاب الدراسات العليا . ويستمر الطفل في المدرسة حتى تنتهي مرحلة التعليم الابتدائي . ومعظم لائقين بالتدريس في هذه المدرسة من الحاصلين على درجة الدكتوراه في التربية في مختلف التخصصات . وتدير المدرسة دكتورة حاصلة على الدكتوراة في الإدارة وهي بدرجة رئيس قسم Chairperson والدراسة لمدة ثلاثة فصول : الربيع والخريف والفصل الصيفي ، والفصل الصيفي اختياري للتلاميذ وإجباري لمن تواجههم صعوبة في القراءة والكتابة (بطيء التعلم) . والقول بالمدرسة لأبناء العاملين في الجامعة (أعضاء هيئة التدريس ، موظفون ، عمال ، طلبة يدرسون بالجامعة) . يوجد بالمدرسة حوالي ١٢٦ تلميذ وكثافة الفصل لا تزيد عن ٢٠ تلميذ بدفع للتلميذ حوالي ٣ آلاف دولار . لا توجد كتب مدرسية ولا واجبات مدرسية وكل العملية التعليمية تحدث داخل الفصل فقط ، وتقوم على أساس التفكير وحل المشكلات . ويبدأ اليوم الدراسي في الثامنة والنصف صباحاً وينتهي الثالثة بعد الظهر وتقدم وجبة غذائية للتلاميذ المدرسة وتحملها أولياء الأمور . ومن لا يستطيع تدفع له الجامعة ثمن هذه الوجبة (٢,٢٥ دولار) .

٢ - كلية المتكويين : Honors College

هي كلية تقدم برامج للمتقوين من الطلاب (سواء للجدد أو من مضى عليهم في الجامعة بعض الوقت وحققوا تميزاً دراسياً في كل التخصصات) . وتهيئ الكلية مناخاً تعليمياً متقدماً للطلاب ويؤمل منهم أن يكونوا أستاذ بالجامعة . ويدرس طلاب هذه الكلية بالجامعة . ويدرس طلاب هذه الكلية ببرامج علمية متقدمة ومتفردة . والاقامة داخلية بهذه الكلية بشكل عام إلا إذا لم يرغب الطالب في هذا والطالب المستجد الذي يرغب في الالتحاق بهذه الكلية لابد أن يجتاز امتحانات متميزة . أما الطالب الذي قضى بعض الوقت في الدراسة بالجامعة فيشترط لقبوله بهذه الكلية الحصول على معدل تراكمي لا يقل عن ٣,٢٥ نقطة وحتى يستمر في الكلية يجب أن يحتفظ بهذا

المعدل على الأجل . ومن المقررات المتقدمة التي يدرسها الطلاب مقرر LBST499 وهو من المقررات التي تهتم بقدرات التحليل والتركيب وتحدي القدرات العقلية للطلاب من خلال دراسة موضوعات وقضايا حيوية عالمية مستقبلية تعتمد على حل المشكلات والابتكار وأجزاء مشروعات بحوث وتقديم أفكار جديدة .

٣ - كلية التعليم المستمر : The School Of Continuing Education

وهي من الكليات التي تمنح درجة البكالوريوس في الدراسات العلمية خاصة للكبار (برامج دراسية بعض الوقت Part - time) كما تقدم برامج لتعليم الكبار بدون الحصول على درجة علمية. وتقدم هذه الكلية كورسات (مقررات دراسية) للطلاب من التخصصات الأخرى في كليات الجامعة لها علاقة بهذه التخصصات . وتهتم هذه الكلية بتقديم برامج ذات صفة مهنية وظيفية (التوجيه المهني والوظيفي والظني) لمنح شهادات في التعليم المتأولي ، والتعليم التقني . وتقدم برامج عامة في التوعية الصحية والتكنولوجيا وإدارة الأعمال . وتعد المؤتمرات اللازمة لتطوير المجتمع ويتبع هذه الكلية مركز تدريب حقوق الإنسان . ويدير هذه الكلية عميد حاصل على درجة الدكتوراه ويساعده في عمله وكيل حاصل أيضا على درجة الدكتوراه .

كلية للدراسات العليا والبحوث : Graduate School and Research

هي كلية تقدم خدماتها لكل كليات الجامعة التي تقدم برامج للحصول على درجات الماجستير والدكتوراه . ولها عميد يساعده وكيلان أحدهما للشئون الإدارية والأخر للبحث العلمي. وتقدم هذه الكلية برامج الماجستير في التخصصات التالية :

- تعليم الكبار والتعليم المستمر - الفنون - الفيزياء - علم الاجتماع
- الكيمياء - خدمات الإرشاد - الجريمة
- اللغة الإنجليزية : عام - الأدب - تدريس اللغة الإنجليزية
- الجغرافيا - التاريخ - العلاقات بين العمل والصناعة - الموسيقى .
- شئون الطلاب في التعليم العالي
- الطفولة المبكرة - علم النفس التربوي - تعليم فئات خاصة .
- محو الأمية - تدريس الرياضيات - ماجستير في التربية إلخ .

كما تقدم برامج الدكتوراه فى التخصصات التالية :

- الدكتوراه فى التربية (دراسات القيادة والإدارة)
- دكتوراه الفلسفة فى (للدراسات للقيادة والإدارة)
- دكتوراه الفلسفة فى علم النفس الإكلينكى
- دكتوراه الفلسفة فى علم الجريمة
- للدكتوراه فى التربية والمناهج
- دكتوراه الفلسفة فى اللغة الإنجليزية
- الدكتوراه فى التربية (علم النفس المدرسى)

بالنسبة لدرجة الماجستير يمكن الحصول عليها بنظام الدراسة كل الوقت (انتظام) - Full time أو بنظام بعض الوقت Part-time . وهناك نظامان أحدهما يقدم الباحث رسالة مع كورسات والأخر بدون رسالة (كورسات فقط) وللكلية قواعد ونظم تنظمها اللوائح الخاصة . ويوجد منسق للدراسات العليا بكل كلية هو حلقة للوصل مع كلية الدراسات العليا.

٤- جامعة القسم العلمى الولد .. لا جامعة الأقسام المتكورة :

هى تجربة مفيدة بكل المعايير ، حيث أن القسم العلمى فى الجامعة يخدم معظم الأقسام فى الكليات ذات العلاقة بهذا القسم فمثلا قسم اللغة الإنجليزية (أحد أقسام كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية) يقدم مواد دراسية (كورسات) لكل أقسام وكليات الجامعة ولا يوجد له قسم مقابل (متكرر) فى كلية التربية مثلا . وقسم الرياضيات (أحد أقسام كلية العلوم الطبيعية والرياضيات) يقدم كورسات لكل أقسام وكليات الجامعة ولا يوجد قسم متكرر فى أى كلية أخرى ، وهكذا أقسام علم النفس وأصول التربية والكيمياء والفيزياء والاجتماع والإدارة والتسويق إلخ . جميعها لا يوجد لها أقسام مناظرة . وجامعة القسم الواحد فيما أعتمد جامعة متميزة تراعى التخصصات الدقيقة وتحترم التخصص العلمى وتؤكد على القيمة الاقتصادية للتعليم وتوفير الموارد المادية والبشرية وتستغلها الاستغلال الأمثل ويرتبط هذا بجذب الكفاءات المتميزة لهذه الأقسام عن طريق الإعلان (لا التحيين) ويختار أفضل المتقدمين لشغل وظائف أعضاء هيئة التدريس بالأقسام العلمية المختلفة .

٥ - التعليم عن بعد : (Distance Education (On -time)

صيح التعليم عن بعد عديدة - كما هو معلوم مثل الراديو ، التلفاز ، الرزم التعليمية ، ... إلخ . وإحدى الصيغ الجديدة للتعليم عن بعد بواسطة On-Line Education ومفهوم هذا الأسلوب الجديد فى التعليم يعنى أن الدارس يستطيع التعلم والحصول على الدرجة العلمية (بكالوريوس - ماجستير - دكتوراه) وهو فى منزله . ويمكنه أن يتحاور مع زملائه الدارسين من أى مكان فى العالم بواسطة جهاز الكمبيوتر متصل بشبكة الإنترنت . حيث يقوم المدرس (المحاضر) بإدارة البرنامج الدراسى مع الدارسين من مختلف أنحاء العالم بواسطة فتح ما يسمى غرف دراسية - Chat rooms وتخصص لكل دارس ويكتب الدارس أسئلته واستفساراته ليجيب عنها الأستاذ فى نفس اللحظة ، كما يتم امتحان الطلاب أيضاً بنفس الطريقة ويكلفون بالأعمال المختلفة من قراءة كتب وكتابة بحوث و ... إلخ ثم يعرضها بواسطة On-Line على بعضهم ليتناقشوا فيها ثم يرى المنافسة الأستاذ المحاضر ويتم جهد كل منهم ويوضح هذا الأسلوب فى الاعتبار طريقة التعليم التعاونى Cooperative Learning ويساعد فى استخدام أسلوب للتدريس On- Line برنامج Messenger فى عدة مواقع على الإنترنت منها :

www.yahoo.com
www.hotmail.com

ثالثاً : ختام .. فروس مستفادة

- فسيما يلى يمكننى أن أعدد - فى إيجاز بعض الدرس المستفادة والتي يمكن أن تدرس بشكل متأن حتى يمكن الاستفادة منها :
- كلية متخصصة للدراسات العليا ترتبط بكليات الجامعة من خلال منسقين لكل كلية دعماً لجودة البحث العلمى وترشيداً للإلتفاق وضماناً لعدم الإهدار التربوى .
- مدرسة الجامعة تجربة مثيرة ومفيدة فى نفس الوقت كمدان تجريبى عملى تطبق فيه التجارب التربوية الحديثة .
- قسم (شعبة) عملى لشئون الطلاب فى التعليم العالى تمنح من خلاله درجة علمية متخصصة فى إدارة شئون الطلاب والتعليم العالى .
- كلية جامعية للتعليم المستمر تهتم بالانماذج والتجارب الجديدة فى مجال التعليم وخدمة المجتمع لتكون بحق (المجتمع المتعلم) فى القرن الحادى والعشرين .

- جامعة القسم العلمي الواحد ، لا جامعة الأقسام المتكررة حتى يمكن الاستخدام الأمثل للقوة البشرية والموارد المادية .
- خدمات البحث العلمي هامة وضرورية لخلق كوادر بحثية مؤهلة قادرة على التطوير، وللتأكيد على استخدام الإنترنت في البحث العلمي وتوفير هذه الخدمة للطلاب والباحثين وتطوير العمل الإداري من خلال استخدام شبكة الإنترنت.
- تفعيل الأداء الجامعي في المحاضرات والاهتمام بالكتب المرجعية والمصادر البحثية واعداد محتوى المواد الدراسية Syllabus مسبقا وتكون في متناول الطالب أولا بلول مع تطوير أساليب التقويم لتشمل المناقشة والبحث والعرض والتفاعل في حجرات الدراسة .

عرض کتب



التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادى والعشرين^(*)

عرض: د. مهنى محمد إبراهيم غنايم^(**)

هذا الكتاب ضمن سلسلة كتب ومراجع علمية محكمة (مستقبلات) تتعالج قضايا التجديد والإبداع فى التربية وفروع العلم الاجتماعى ويشرف على إصدار هذه السلسلة نخبة متميزة من كبار العلماء فى كافة فروع المعرفة الإنسانية ينتمون إلى هيئة تحرير مجلة مستقبل التربية العربية التى يصدرها المركز العربى للتعليم والتنمية . والكتاب الذى أعرض له يتناول قضية من أهم القضايا المستقبلية ، إذ يستشرf معالم التربية العربية فى القرن الحادى والعشرين ، متاولا هذه القضية فى تسعة فصول :

- الفصل الأول : حول المشروع التربوى العربى وإرهاصات القرن الحادى والعشرين ، يتناول إرهاصات المشروع النهضوى التربوى العربى ، وسمات القرن الحادى والعشرين ، ودور التربية فى تحديث المجتمع العربى لمواجهة متطلبات هذا القرن .
- الفصل الثانى : حول الرؤية الموسعة للتنمية والتربية فى الوطن العربى ، ويعرض علاقة التربية والمجتمع والتنمية ، والتغيرات السياسية الاجتماعية الاقتصادية لخلق بيئة مناسبة لتحسين أوضاع المرأة والإصلاح الإدارى .
- الفصل الثالث : عن العولمة ولاتكاساتها فى الوطن العربى ، يتناول أنواع العولمة وعولمة الاقتصاد والأبعاد التربوية للتحدى الاقتصادى والعولمة الثقافية والمياسية ومواجهة تحديات العولمة تربويا .
- الفصل الرابع : عن التربية المستمرة فى عالم عربى متغير ، يتناول خصائص فلسفة التربية المستمرة ونموذج منتدى الفكر العربى لتطوير التربية العربية ومبررات الأخذ بفلسفة التربية المستمرة وملامح الاستراتيجية العربية للأخذ بفلسفة للتربية المستمرة .

^(*) عبد العزيز بن عبد الله السبل : التربية فى الوطن العربى على مشارف القرن الحادى والعشرين ، (الاسكندرية - الكلب الجامعى الحديث ٢٠٠٢) .

^(**) أساتذ التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم ، ووكيل كلية التربية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة - جامعة المنصورة

- الفصل الخامس : حول المشهد المعاصر للنظام التربوي في الوطن العربي ، يتناول واقع التعليم وإدارته وتمويله ومناهجه وطرق التدريس والمعلم والمباني المدرسية والتربية قبل المدرسة والتعليم الابتدائي والامية في الوطن العربي والتعليم الثانوي العام والمهني ، والتكوين وكفاية النظام التربوي ، كما يتناول هذا الفصل تربية الأطفال الموهوبين والمعالمين وذوى الاحتياجات الخاصة والتعليم الأهلـى وواقع تعريب التعليم والعلاقة بين المدرسة والمجتمع.
- الفصل السادس : عن التعليم العالي ومبررات الأخذ بالتعليم عن بعد في الوطن العربي ، يعرض فيه سمات الجامعات العربية ومواقف الدول العربية إزاء الطلاب المتزايدين على التعليم الجامعي والإشكاليات التي تواجهه والتحولات العشر التي ينبغي للتعليم العالي أن يسير وفقا لها ، ثم يتناول هذا الفصل مدخل التعليم عن بعد ومنطلقاته الفلسفية وحاجة الوطن العربي للأخذ به ومبررات التوسع فيه والاعتبارات الكمية واللوعية للأخذ بأساليب التعليم عن بعد .
- الفصل السابع : حول إشكاليات وتحديات التربية في الوطن العربي ، يتناول الأوضاع السكانية والجغرافية والتعليمية والاقتصادية في الوطن العربي ، والنواحي الإيجابية والإنجازات والإشكاليات التي تستدعي وقفة جادة ، ثم سيناريوهات المستقبل العربي .
- الفصل الثامن : حول تجارب الدول في مجال الإصلاح التربوي ، يعرض مفهوم وإشكاليات الإصلاح التربوي ، ورؤية المنظمات العربية والدولية للإصلاح والتطوير التربوي ثم يعرض تجارب أمريكا وكندا وبريطانيا وأوروبا وإفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية والكاريبي وأخيرا الدروس المستفادة من الرؤى والتجارب الدولية لإصلاح وتطوير التربية والتعليم .
- الفصل التاسع : يعرض رؤى استراتيجية لتغيير وجود التربية في الوطن العربي في مشارف القرن الحادي والعشرين .
- وهذا الكتاب لأعنى عنه لباحث أو مؤلف أو متخصص في مجال التربية والتعليم ، فهو يعرض مادة علمية نسمة ، وثقافة تربوية هامة ، وتجارب غنية ، ورؤى مفيدة في الإصلاح والتجديد التربوي . وبين دفتي الكتاب معلومات ثرية لا شك أنها تمثل إضافة غنية للمكتبة العربية في أهم مجالات التربية وهو مجال (المستقبلات) خلاصة مع بدايات الألفية الثالثة .

حركة التربية



المؤتمر العلمي الخامس عشر
كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان
الخدمة الاجتماعية والسلام الاجتماعي
٢٠-١٢/٣/٢٠٠٢ م

إعداد : د. سحر فتحى مبروك^(١)

تحت رعاية الأستاذ الدكتور / مفيد شهاب وزير التعليم العالى والدولة للبحث العلمى، والأستاذ الدكتور / عمرو عزت سلامة نائب رئيس جامعة حلوان وللإقامة برئاسة الجامعة. نظمت كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان مؤتمرها العلمى الخامس عشر عن " الخدمة الاجتماعية والسلام الاجتماعى " .ورأس المؤتمر الأستاذ الدكتور / رشاد أحمد عبداللطيف - عميد الكلية ، وأمانة الأستاذ الدكتور / محمد رفعت قاسم ، وذلك بقاعة الأستاذ الدكتور / حسن حسنى بحرم الجامعة بالإضافة إلى قاعات الكلية بعين حلوان . وقد شارك فى المؤتمر العديد من أعضاء هيئات التدريس بالكلية وكليات وعاهد الخدمة الاجتماعية ، والتربية ، ومراكز البحوث ، وكذا أقسام الخدمة الاجتماعية بجامعة الوطن العربى (للسعودية - قطر - الامارات - الكويت - البحرين) .

وقد دارت فعاليات المؤتمر على مستويين :

الأول : دائرتى حوار لتدارس أوراق العمل الرئيسية (عدد ١٠ أوراق) مقدمة من بعض أعضاء هيئات التدريس بالكلية والكليات والمعاهد الأخرى .

الثانى : مجموعة البحوث العلمية التى قدمت إلى المؤتمر من العديد من أعضاء هيئات التدريس من كليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية فى مصر والوطن العربى، والتى بلغت (٥٨) بحثاً .

وإنطوت فعاليات المؤتمر - سواء نواتج الحوار أو البحوث - تحت المحاور التسعة للمؤتمر والتى تناولت الأبعاد المختلفة لتحقيق السلام الاجتماعى ، وهى : البعد الاجتماعى ، البعد القانونى، البعد الشرطى ، البعد الصحى ، البعد الدينى ، البعد الإسكانى .

^(١) مدرس بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية بهننا .

- وقد إنتهى المؤتمر بتقديم مجموعة من التوصيات لعل من أهمها ما يلي :
- ضرورة إقامة المشروعات وتنفيذ البرامج لتنشيط المشاركة الشعبية وتفعيلها ، وكذلك تلك التي تؤدي إلى تحقيق العدالة الإجتماعية المطلقة من إطلاق الحريات وإحترام حقوق الإنسان بما ينشر السلام الإجتماعى ويدعمه.
 - الاهتمام بتطوير المناطق العشوائية لأنها أحد العوامل المهددة للسلام الاجتماعى من خلال دراسة أحوالها قبل وبعد التطوير .
 - تنظيم برامج وآليات لإكتشاف القيادات الطبيعية المحلية وتنمية مهاراتها وتفعيلها .

إصدارات جديدة

- 1 - Uchida, D. with, Cetron, M. and, McKenzie, F., (1996); preparing students for The 21 st Century, American Association of School Administrators 74 Pages.
- 2 - Hammond, J.s. ,Keeny, R. L., Raffia Howard, (1998); Smart Choices: A practical Guide to Making Better D ecision, Harvard Business School Press. 244 pages
- 3 - Vaghefi, M. R. and Huellmentel, A. B., (1998) ; Strategic Management For The XXlst Century , st. Lucie Press. 577 Pages.
- 4 - Linstone, Harold. A., (1999); Using Multiple Perspective to Improve performance, Artech House. 315 Page
- 5 - Muther, Richard,(2000); More Profitable planning: Six Steps to planning Anything, Management and Industrial Research publications.60 Pages.
- 6 - Capezio, peter , (2000); Powerful planning Skills: Envisioning the Future and Making it Happen . Career press. 118 Pages .
- 7 - Marx, Gary, (2000); Ten Trends: Educating Children for a profoundly Different Future, Educational Research Service .96 Pages.
- 8 - Inayatullah, S. and Gidley, J ., (2000); The University In Transformation: Global perspective on The Future of the University: Global perspective on The Futures of The University , Bergen & Garvey / Simon & Schuster . 270 page.
- 9 - Wates, Nick, (2000); The Community planning Handbook, EarthScan publication. 320 Page.
- 10 - Marx, Gary, (2000); Ten Trends: Educating Children for a profoundly Different Futures, Educational Research Service . 96 Page .
- 11 - Ziman, John; (2000); Real Science: What Is, and What it Means, UK; Cambredege University Press. 399 Page .
- 12 - Nash, J. C and Nash, M, M; (2001); A Practical Forecasting For Managers, London, Arnold Publishers. 296 Page.

مستقبلات

سلسلة من إصدارات مجلة مستقبل التربية العربية

.....

تتوجه هذه السلسلة الوليدة المحكمة إلى جمهور المعلمين والمتخصصين التربويين، وأولياء الأمور، وإلى كل المثقفين والمواطنين العرب، الذين لديهم رغبة صادقة في الحصول على قاعدة عريضة ودقيقة من المفاهيم والممارسات التربوية الحديثة.

ونتصور أن هذه السلسلة منفذ جيد وجرئ للاتصال والتواصل الواسع بين التربويين فيما بينهم، وبينهم وبين الرأي العام الواعي المهتم بالمشكلات والقضايا الحيوية للتعليم والتربية، هذا للرأي العام الذي بدون دعمه الفعال، وإهتمامه المستدير لا يستطيع جمهور التربويين، ولا التربية ككل أن تؤتي ثمارها كاملة. وقد صدر عن هذه السلسلة:

١- "الإبداع التربوي والاجتماعي : دراسات متعمقة "

لصفوة من كبار اساتذة علم النفس والتربية

٢- "التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين"

للدكتور عبد العزيز بن عبد الله السنبه

ويشرف على اصدار هذه السلسلة نخبة متميزة رفيعة المستوى من كبار العلماء في كافة فروع المعرفة الانسانية

Contents

- Role of Education Activities Facing Behaviour Problems
of Secondary stage Students
Dr . Essam Tawfiek Kamar 251

- Encyclopedia of Education and the Future :
- Future and Social Impact of Scientific Fiction.
Dr . Dia Zaher 297
- Educational Trials :
Higher Education in USA . IUP Case Study 307
- Book Review
- Education in Arab World in 21 st Centuru.
Dr. Mehany M Ibrahim Ghanaym 287
- Education Movement.
- Conferences & Assembles. 327
- New Publications. 331

Contents

Editorial

3

Articles in Arabic:

- Predicting of General Preparatory Education Needs of Students. Classrooms and Teachers in the 1st Century (2001-2010) .
Dr. Elsaid Mohamed Rashad 11
- The Problems of Developing Innovation for General Education Students in Saudi Arab – Teachers Perspectives.
Dr Raseed Ben El- Noory El – Bakr 45
- A Suggested Organizational Model for In – Service Training Teacher.
Dr. Nabeil Abdel Khaeq Metwaly 99
- Woman's Rights in Education. Barriers and Opportunities in Egyptian Society and Education in the first Decades of 21 st Century.
Dr. Afaf mohamed Saeid 147
- The Effectiveness of Scientific Education Role in General Education Stages A field Study of Science Teachers in Cooperative Gulf Council Countries.
Dr . Khaled Fahd El – Haeify 167
- The Problems of Primary Education El- Azhr Schools. Monofeya Governorate Case Study
Dr. Abdel – khalek Yousef saad 207

**Journal Strategic & Innovative research
In Arab Education & Human
Development**

**Editor - In - Chief
Dr. Dia EL- Din Zaher**

**Editorial Managers
Dr.Moustafa Abdel El-Kader zlada
Dr. Nadia Yossef Kamal**

**Editorial Counsetors
Dr. Ahmed El-Mahdi
Dr. Hamed Ammar**

**Editorial Counselors
Dr. Hassan El-Balewy
Dr. Hassan Salama
Dr. Rafica Hammoud
Dr. Zeinab El - Naggar
Dr .Talaat Hassan
Dr. Arafa Ahmed Hassan
Dr.Ali Khalil Moustafa
Dr. Mohamed Al - Ansary**

**Editorial Secretary
Mr. Moustafa Abdel Sadek**

**All Correspondence Should Be
Addressed to:
The Editor - In - Chief , Future of
Arab Education , to The Folling
Adresse
Zaher-Prof. Dia El - Din
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy , Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
4853654 M. 0105102391**

**Future of Arab
Education**

**Eight Year Issue
No.25
APRIL 2002**

**Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)**

**With :
Arab bureau of
-Education for the Gulf States
-Al- Mansoura University**

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- ◆ تقسم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصلية، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى .
- ◆ ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلوم المستقبل ، وخاصة في الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية واجتماعها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة: وغيرها. ولتتم المجلة بالميادين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ◆ ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جديدة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ◆ ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- ◆ يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (100-150 كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع IBM.
- ◆ لا يزيد عدد صفحات البحث عن 30 صفحة في (حجم الكوارتو) على وجه واحد، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ◆ ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- ◆ تعرض البحوث المقدمة للنشر - على نحو سرى- على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبنيه المحكمون.

المصادر والمواشى :

- ◆ يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملاً، وسنة النشر، ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا (مثل (محمد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini, 1993 , 103) .
- ◆ تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائياً حسب الأسلوب التالي :
- الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.
- البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.
- الجدداول: (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، ويأى رقم وعنوان الجدول أعلاه .

Future of Arab Education



Journal Strategic & Innovative Research in Arab Education & Human development

Volume 8

Number 25

April 2002

Woman's Right in Education ..

Dr. Afaf Mohamed Saeid .

The Problems of Developing Innovation for General
Education Students .

Dr. Rasheed EL Bakr .

The Problems of Primary Education in EL Azhar Schools .

Dr. Abdul khalek Yousef

The Effectiveness of Scientific Education Role in
General Education Stages .

Dr. kaled Fahd EL -Hozeify.

Predicting of General Preparatory Education Needs .

Dr. EL Saeid Mohamed Rashaad .

A Suggested Organizational Model For In-Service
Training Teachers .

Dr. Nabeil Metwaly .

Role of Education Activities Facing Behaviour Problems
of Secondary Stage Students .

Dr. Esam Tawfik kamar

Scientific Imagination Prospective

Dr. Dia Zaher

Prospective - book Review, Symposia and Conferences,
Education pioneer, Open forum, Educational Experiences,
New Publication